



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Paulo Gomes Coutinho

**Com açúcar e com afeto: práticas dialógicas na Educação de Jovens e  
Adultos**

Rio de Janeiro

2017

Paulo Gomes Coutinho

**Com açúcar e com afeto: práticas dialógicas na Educação de Jovens e Adultos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa vinculada: Espaços educativos e desigualdades.

Orientadora: Professora Dra. Helena Maria Marques Araújo

Rio de Janeiro

2017

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

C871 Coutinho, Paulo Gomes  
Com açúcar e com afeto: práticas dialógicas na Educação de Jovens e Adultos / Paulo Gomes Coutinho – 2017.  
135f. : il.

Orientadora: Helena Maria Marques Araújo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. História da EJA — Teses. 2. Prática docente — Teses. 3. Diálogo — Teses. 4. Afetividade — Teses. I. Araújo, Helena Maria Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

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

---

Assinatura

---

Data

Paulo Gomes Coutinho

**Com açúcar e com afeto: práticas dialógicas na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa vinculada: Espaços educativos e desigualdades.

Aprovada em 06 de Novembro de 2017.

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Marques Araújo (Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea da Paixão Fernandes

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira da Silva

Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

Às pessoas despossuídas,  
Desvalidas,  
Abandonadas,  
Esquecidas,  
Que heroica e cotidianamente lutam  
Por um mundo livre  
De exploração,  
Justo e fraterno  
Dedico este trabalho

## AGRADECIMENTOS

A Dona Luzia e Seu Liberato, o velho Lobo, mamãe e papai, que num ato de amor e numa vida de luta e resistência me educaram, me amaram e ensinaram a estar sempre ao lado dos empobrecidos e buscar primeiro a justiça. Minha gratidão, meu amor e minha memória, minha vida, hoje e sempre.

A Fatinha, Esperança e Ramon, que formaram o trio que me ajudou a ser homem, a encontrar o amor incondicional, sem nome e sem fim. Não importando o que haja, onde seja, ou que foi.

Ao Padre Rafael Muñes Del Pozo, que simboliza todas as pessoas amigas, irmãs e camaradas de luta que, no final das contas, são inspiração, força, motivo e oxigênio para tudo que produzimos.

Às pessoas do PPGEB CAp-UERJ, da docência à Secretaria.

Um agradecimento especial para as professoras Helena e Andrea Fernandes que, mais que me orientaram com paciência, coragem e gratidão (que só as pessoas grandes, como são, fazem), elas foram desabridamente Amigas.

Por fim, quero agradecer a todas as professoras que me orientaram e me mostraram o mundo das letras e dos números ao longo da minha educação básica, especialmente D. Tereza Pessoa do Educandário da Torre lá em Recife (desde a alfabetização até o 2º ano entre 1965 e 1968) e D. Maria do Carmo, na E M Barão de Sta. Margarida (nas 3ª e 4ª séries, 1971 e 1972). Aquelas mulheres professoras estão em mim... são inesquecíveis.

## RESUMO

COUTINHO. Paulo Gomes. *Com açúcar e com afeto: práticas dialógicas na Educação de Jovens e Adultos*. Brasil. 2017. 134 fs. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O ponto central desse trabalho é propor uma ação pedagógica na docência baseada no diálogo e na afetividade. A Educação de Jovens e Adultos – EJA é o grande campo e o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro é o cenário em que a pesquisa acontece. Entendendo a dialogicidade e a afetividade como elementos fundamentais para uma ação pedagógica bem-sucedida ao enfrentar a evasão escolar na modalidade, a pesquisa foi verificar a ocorrência - ou não - de tais práticas em Unidades Escolares que oferecem o Programa. Para tanto, o texto está estruturado em seis momentos. Iniciando com uma retrospectiva histórica da EJA, a 1ª parte procura situar na história das iniciativas assistencialistas na década de 1940, passando pelas transformações conceituais e estruturais da educação de adultos, até sua constituição como modalidade e como direito. Nesse momento, o trabalho pretende abordar dois aspectos: um, os reflexos da dependência histórica e sistêmica imposta pelas agências internacionais ao Brasil nas políticas educacionais e na EJA, o que torna a modalidade um campo tensionado e outro, como consequência, os movimentos que transformaram aquelas políticas em direito público subjetivo, garantido e em consolidação. Depois de apresentar um estado da arte, temos o momento da teorização. Apresentamos os pressupostos, argumentando que nossa sociedade é estruturalmente excludente e que este desenho se reproduz na educação escolar; os conceitos orientadores do trabalho: fracasso/abandono escolar, afetividade, dialogicidade e contra-hegemonia e por fim, as hipóteses que, a partir de teóricos ligados aos campos da educação crítica e da educação popular, defende que a prática docente na EJA, eivada de afetividade e dialogicidade, pode ser apresentada como possibilidade de enfrentamento contra-hegemônico. A partir de uma metodologia baseada na pesquisa ação e na utilização de questionários direcionados para coletar os dados, a pesquisa abrangeu doze escolas municipais localizadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro envolvendo onze docentes de História. A seguir, o trabalho traz as análises que as informações coletadas no campo suscitaram. Finalizando, apresentamos um produto, um minicurso para professores do PEJA que propõe uma reflexão sobre a necessidade de abordar as funções da EJA no cotidiano das ações pedagógicas e a conclusão em forma de proposições.

Palavras-chave: História da EJA. Prática docente. Diálogo. Afetividade.

## ABSTRACT

COUTINHO, Paulo Gomes. *With sugar and with affection: dialogical practices in adult and youth education*. Brasil. 2017. 134 fs. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The central point of this work is an approximation with pedagogical action in teaching based on dialogue and affection. The adult and youth education-EJA is the large field and the program of Education of young people and adults – PEJA, the Municipal network of Education of the city of Rio de Janeiro is the scenario where the research takes place. Understanding the Exchange and affectivity as fundamental elements for a successful pedagogical action to tackle truancy in mode, the research was to verify the occurrence of such practices in School Units that offer the program, for both, the text is structured into six times. Starting with a historical retrospective of the EJA, the first part seeks place in history, of social care initiatives in early 1940, the conceptual and structural transformations of adult education, to your Constitution as modality and as a right. At this point, work intends to address two points: one, the reflections of historical and systemic dependence imposed by international agencies to Brazil in educational policies and in the EJA, which makes the game a tensioned and another field, as a consequence, the movements that transformed those policies in public subjective right, guaranteed in consolidating. We present the assumptions, arguing that our society is structurally exclusive and that this drawing reproduced in school education; the guiding concepts of work: failure/school dropout, affectivity, Exchange and against hegemony and finally, his chances, from fields of education-related theoretical criticism and popular education, argues that the teaching practice in adult and youth education, riddled with affectivity and Exchange can be presented as a possibility to fight against hegemonic. From a methodology based on action research and the use of questionnaires targeted to collect the data, the research covered twelve schools located in the West zone of the city of Rio de Janeiro involving 11 teachers of history. Then the work brings the analysis that the information collected in the field have raised. Finally, we present a product, a mini course for teachers of PEJA, which proposes a reflection on the need to address the functions of adult and youth education in the daily lives of pedagogical actions and the conclusion in the form of propositions.

Keywords: History of adult and youth education; Teaching practice; Dialogue; Affection.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 -	Anped GT 18	55
Tabela 2 -	Tabulação dos dados do questionário	113

## SUMÁRIO

Introdução como um (pré) texto .....	9
1. DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À EJA: HISTÓRIA, CONTEXTOS E DINÂMICAS .....	20
1.1- No movimento social, o assistencialismo é transformado em lei, em modalidade e direito. Um histórico da EJA .....	20
1.2 - A subordinação da EJA às políticas/agências internacionais .....	29
1.3 - Conquistas, limites e desafios: a LDB/96.....	33
1.4 - A EJA: um direito público subjetivo garantido, mas ainda não consolidado. ....	38
1.5 - A EJA como espaço vivo e em disputa .....	42
1.6 - O Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA da SME/RJ: histórico, rico e desafiador.....	46
2. Estado da arte de teses e dissertações sobre o tema da pesquisa .....	55
3. O quadro teórico: pressupostos, hipótese e conceitos.....	60
3.1- Pressupostos I: sociedade sob hegemonia do capital potencializa fracasso escolar .....	60
3.2 - Pressuposto II: a EJA e o PEJA diante do modelo hegemônico. Uma possibilidade dialética.....	68
3.3 - Conceito I: a evasão e fracasso na EJA: tentando entender para enfrentar .....	70
3.4 - Conceito II: a afetividade para potencializar o diálogo nas práticas pedagógicas .....	76
3.5 - Conceito III: a docência dialógica realizando a educação como prática de liberdade.....	85
3.6 - A hipótese I: o PEJA como um espaço em disputa .....	91
3.7 - A hipótese II: afetividade e diálogo nas práticas pedagógicas: uma possibilidade no jogo contra-hegemônico .....	93
4. Metodologia.....	98
4.1- Como chegamos aos dados: a pesquisa no campo .....	98
5 Análise dos dados .....	102
5.1- Docentes mostrando possibilidades e caminhos no PEJA .....	102
6. O Produto .....	115
Conclusão .....	122
Referências bibliográficas .....	127
ANEXO — Questionário aplicados aos docentes .....	135

## INTRODUÇÃO COMO UM (PRÉ) TEXTO

Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir o outro, mas de acordar em tempo de captar. O que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é tão importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesses, que pular de um para o outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

*Gilles Deleuze<sup>1</sup>*

Esse trabalho pretende abordar experiências didáticas no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) embasadas nos pressupostos da dialogicidade e da afetividade presentes fundamentalmente em Paulo Freire e em Humberto Maturana, além de outros autores. A partir disto, será elaborada uma reflexão sobre sua eficácia na obtenção de resultados bem-sucedidos em relação à superação do fracasso e da evasão escolar e, com isto, como ação contra-hegemônica.

A indagação apresentada e defendida nessa dissertação é: práticas docentes que perpassam pela afetividade dialógica no ensino – amparadas no ideário da Educação Popular – podem contribuir na consolidação do direito à educação na modalidade EJA ao enfrentar, por exemplo, o fracasso escolar no que diz respeito, especialmente, ao abandono?

Admitindo que o processo ensino-aprendizado é tema complicado, quer dizer, com muitas dobras e desdobramentos (posto que envolve diversos sujeitos, tempos, interesses e espaços históricos) e por isso desafiador, será proposta a ideia de estranhamento. Provavelmente esse conceito esteja tão consagrado que, perigosamente, pode ser naturalizado, o que requer de nós – educadores comprometidos com uma educação libertadora – permanentes (re) leituras e reflexões.

A aproximação com práticas educativas dialógicas, horizontalizadas e baseadas na afetividade como recurso mediador serão aqui abordadas e analisadas numa tentativa de sistematizar as possibilidades e os limites que se apresentam ao se tentar produzir bons resultados e reduzir a evasão escolar. A partir disto, é possível consolidar a permanência do aluno na escola e a conclusão, neste caso, do ensino fundamental.

Sou professor regente de História e tenho uma longa relação com a Educação de Jovens e Adultos. Desde a juventude, nas chamadas Comunidades Eclesiais de Base –

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R7PsbC5GJD8>. Acesso em 05 abr. 2017.

CEBs (quando atuei como dinamizador em cursos de Alfabetização para Adultos) até hoje, atuando profissionalmente no magistério público há mais de duas décadas, lá se vão longos anos e essa modalidade sempre esteve em mim. Posso garantir que este cenário não é e nem foi construído ao acaso. É opção política, é militância.

Depois da graduação, trabalhei na rede privada de ensino e em cursos preparatórios populares, mas sempre objetivando o magistério público, pois acredito que a educação, formal ou não formal, é um direito que posso contribuir para ser concretizado.

Na Secretaria Municipal de Educação (SME) da prefeitura do Rio de Janeiro, onde ingressei por concurso público em 1995, atuo no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA desde 2000. Entre os anos de 2006 e 2008, colaborei ainda na elaboração do material didático para aquele Programa. Também sou docente da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), admitido por concurso público em 1994 para lecionar no Projeto Madureza e hoje atuando no Centro de Ensino de Jovens e Adultos – CEJA, onde tenho vivido experiências marcantes.

Ao entrar por concurso público na SEEDUC/RJ em 1994, escolhi trabalhar com Jovens e Adultos para dar continuidade, a partir de então na rede pública e com a estrutura oficial do Estado, às minhas opções políticas-pedagógicas. Trabalhava em um CIEP na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro e atendíamos no horário noturno. O sistema era semipresencial, usávamos módulos confeccionados pela SEEDUC e os poucos encontros presenciais que aconteciam eram individualizados. Muito raramente havia aulas presenciais com grupos.

No ano de 2000, ingressei como Docente Regente I em História, no Projeto de Educação de Juvenil – PEJ da SME/RJ. Posteriormente, o Projeto sofreu mudanças, agregou novas propostas, ampliou-se e passou a se chamar PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos-, um formato bem próximo do que é atualmente.

Ao longo dos anos de atuação no PEJA, procurei participar de várias capacitações e atualizações promovidas pela SME em parceria com universidades como a Pontifícia Universidade Católica – PUC- Rio - e a Universidade Federal Fluminense – UFF.

Além de participar daquelas formações, pude também fazer parte do grupo que reformulou a proposta curricular e o material didático do PEJA, elaborando a proposta curricular de História e Geografia.

Depois de algumas experiências entre os anos de 1999 a 2002 na área administrativa na rede estadual, de 1999 a 2001 fui diretor do CIEP Brizolão Olympio

Marques do Santos (Unidade Escolar da SEEDUC/RJ localizado em Campo Grande, bairro da zona oeste carioca). Em 2002, me tornei coordenador da Coordenadoria Regional Metropolitana IV (responsável pelas políticas da SEEDUC/RJ para grande parte da Zona Oeste da área Metropolitana carioca), tendo em seguida retornado à docência.

Desde 2006, atuo como regente I de História e Filosofia na SEEDUC no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA (que substituiu o Centro de Ensino Supletivo – CES).

No CEJA, a ação é basicamente semipresencial; ou seja os discentes, apoiados em apostilas/módulos, estudam autonomamente e se preparam por conta própria para as avaliações disciplinares. Quando desejam, existe a possibilidade de atendimento individualizado por disciplina. Um encontro coletivo presencial acontece quando o professor opta por um atendimento dessa forma. Existe também a possibilidade de haver atendimento coletivo entre diferentes disciplinas, quando mais de um professor marca atividades com o fim de atuar interdisciplinarmente.

Já no PEJA, o trabalho é presencial. Trabalho com turmas que equivalem ao segundo segmento do ensino fundamental. Digo equivalem, porque, no PEJA, as turmas não obedecem à seriação/ano de escolaridade das turmas do ensino infanto-juvenil: no PEJA, a modalidade e os sujeitos requerem, e tem, uma dinâmica diferente, como veremos adiante.

Lecionando História e Geografia, trabalho de segunda a quinta-feira, com uma turma por noite das 18h00 às 22h00, e na sexta-feira, o mesmo horário é reservado para o Centro de Estudos – CE, espaço onde deve acontecer um balanço coletivo e interdisciplinar dos fazeres pedagógicos da semana.

Essas experiências com “gentes”, com a docência, com a elaboração de material didático e com as formações, proporcionaram enriquecimento intelectual, amadurecimento profissional e inquietações que vou chamar de sociopedagógicas. Como sempre trabalhei em áreas periféricas da cidade e entendo a docência em História como poderosa ferramenta para ler, entender o mundo e, a partir daí, ter a possibilidade de entender e (re) escrever histórias e mundos possíveis, afeta-me demais o que costumamos chamar de fracasso escolar. E, mais ainda, a recorrência histórica, crônica desse fracasso, como explicarei a seguir.

A pessoa entra na escola, passa um tempo e sai de lá. Normal? Não. Normal seria se a grande maioria cumprisse esse processo ‘entra-e-sai’ seguindo um fluxo que obedecesse à sequência pressuposta: matrícula, vivência do tempo escolar previsto (seguindo

sem interrupção a caminhada idade-série/ano), desenvolvimento das potencialidades intelectuais e humanas, e conclusão. Porém, o que temos é a recorrente interrupção desse processo provocada por reprovações, evasões, retenções, expulsões, e resumida na seguinte expressão/realidade: o fracasso escolar. Estamos fracassando. E fracassar em áreas periféricas e com pessoas desassistidas é mais grave ainda.

Essa situação de fracasso é histórica e, sendo histórica, podemos nela interferir. Como docente em História, faço a opção de ler o mundo, o que me permite entendê-lo e, a partir daí, tentar modificá-lo.

Tentando intervir naquele ciclo, perguntei: por que isso acontece? O que fazer? Entendo essa situação como parte de um contexto e de uma conjuntura histórica complexos. Porém, pautado em minha experiência, percebi que é possível interferir a partir do meu lugar, do meu campo de ação.

Ora, se temos acesso (matrícula) e permanência (deficiente, defasada, encurtada, etc.), é possível agir. Aproveitar o fato de que os alunos acessaram (matrícularam) e estão (permaneceram) é agir para que tenhamos uma trajetória bem-sucedida. É justamente para alcançar e consolidar esta lógica que penso na ação pedagógica como ferramenta poderosa.

Observando ações pedagógicas nas escolas onde atuo, percebo que determinadas práticas atraem, seguram, ‘prendem’ alunos nas aulas, na escola. Assim, atraindo o aluno, as turmas ficam mais cheias e a possibilidade do sucesso escolar aumenta. Simples assim. Simples assim, não! A questão é: como fazer? Por que não é comum termos essas práticas que atraem e seguram? Ou será comum e eu que não as tenho enxergado?

Essas questões sobre as práticas docentes, especialmente na docência em História, que enfrentam o fracasso escolar provocaram buscas, estudos, inquietações e, pelo menos, uma certeza: entendendo e aceitando a condição de eterno aprendiz, é preciso estudar. E estudar muito!

Foi esta ligação com a realidade objetiva, percebida e vivida, a partir de uma imersão nela, que foi despertado um estranhamento dos fatos com os quais eu lidava. Assim nasceu meu tema de pesquisa. Sujeito e objetos estavam ligados e precisavam se explicar.

Em artigo intitulado *Questões teórico-metodológicas da história*, o professor José Paulo Netto, ao tratar do procedimento metodológico de investigação *marxiana*, escreve:

Ora nesse processo o que me chama a atenção, em primeiro lugar, é a relação sujeito-objeto. Marx conserva sempre a noção de que o objeto sobre o qual trabalha é um objeto produzido pelos homens. A objetividade particular desse objeto que se

impõe aos homens mais além da representação que dele façam, isso não lhe retira o caráter de não ser um objeto natural. Daí pensarmos que a categoria fundante do pensamento de Marx é a categoria classe. Isso significa que inevitavelmente o sujeito está auto-implicado no objeto. Não há relação de exterioridade na pesquisa social, na pesquisa do sócio histórico, na pesquisa do cultural, há uma relação de auto-implicação, que não é uma relação de identidade, mas uma relação de unidade (NETTO, 2000, p. 59-50).

A auto-implicação de que nos fala Netto provocou em mim inquietações, fez despertar a unidade sujeito-objeto e me impeliram a buscar mais informações e formação. Assim, no ano de 2009, frequentei o Curso de Especialização em Educação Básica com ênfase em EJA– CESPEB/EJA na UFRJ. Naquele espaço, pude ter contato com profissionais, currículos e bibliografias que confirmaram minhas suposições: é necessário estudar, ter formação, melhorar as competências profissionais para a ação na EJA.

Naquela pós-graduação, meu trabalho final de curso versou sobre práticas docentes bem-sucedidas. Fiz um estudo de caso e, nesse processo, constatei que determinadas práticas docentes ajudam realmente a combater a evasão escolar e, além disso, que tais práticas podem ser socializadas tanto no cotidiano quanto nos espaços institucionais de formação.

Da conclusão da especialização até o ingresso no PPGEB/CAP-UERJ em 2015, passaram-se quatro anos e, nesse período, as questões tratadas naquele trabalho se tornaram menos embaçadas. A especialização, me aproximando da literatura e das leituras teóricas, me apurou a capacidade de observação e de interpretação de situações cotidianas da minha vivência na EJA, me mostrando detalhes que antes eu não detectava. Assim, fui percebendo que, nas práticas docentes pesquisadas, um elemento não havia sido abordado: a presença, recorrente, da afetividade dialógica como recurso mediador e facilitador das relações pedagógicas; também vi com mais nitidez que o fracasso escolar pode estar associado ao modelo sócio-produtivo hegemônico atualmente.

Sobre esse espelhamento sociedade/escola, Clovis N Kassick escreve:

A sociedade projeta um ideal de homem e para concretizá-lo busca respaldo numa sociologia, psicologia e filosofia da educação cuja expressão teórica fundamenta uma pedagogia. (Diferentes sociedades terão diferentes ideais de homem, logo diferentes pedagogias. Ex.: pedagogia capitalista e socialista.) Esta pedagogia torna-se ação, portanto prática-concreta, no espaço escola através da atuação de seus atores num processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que a ação dos atores envolvidos ocorra conforme o determinado, teremos a produção do homem desejado ou, o que dá no mesmo, a reprodução do ideal de homem projetado pela sociedade. Isto ocorrendo, a sociedade garante a sua perpetuação (KASSICK, 2000, p. 94).

Admitindo a possibilidade da escola como espaço de ‘produção do homem desejado’, como uma extensão e um espelho da sociedade excludente que vivemos, estaria o

fracasso na escola dentro da lógica escolar? Se não, como superá-lo? Se sim, como ser contra-hegemônico? Desejando ver um ser humano melhor, como contribuir para formá-lo? Foi quando percebi que aquelas práticas dialógicas, mais que bem-sucedidas por si mesmo, se confrontam com o sistema. A identidade como tema estava selada e a unidade pesquisador-objeto estava a caminho.

Tomado pela proposição freireana de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência de relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, p. 24), este trabalho vem propor uma reflexão teórica sobre a relação dinâmica presente no cotidiano escolar: a prática docente dialógica e afetiva pode enfrentar com sucesso o abandono escolar? Ou, o que poderia eivar práticas docentes para enfrentar/superar aquele aspecto do fracasso escolar?

A docência é um tema amplo e deve ser tratado com tempo, muito estudo e pesquisa. Ela nos traz algumas vertentes que transcendem o campo da Educação (como as injustiças e desigualdades históricas em nossa sociedade) e outras próprias do lócus educacional (ligadas a acesso, permanência, cotidiano, formação, dentre outras questões). Nesse trabalho, a ação docente em um ambiente de Educação de Jovens e Adultos será a base pelo qual vamos abordar o tema. Nesse sentido, a proposição de NETTO vale ser lembrada:

(...) chamaria atenção para o conjunto de cautelas que devemos ter que o bom mesmo é o resultado da investigação, é o produto dela. Quando se tem um produto rico na mão, pouco importa saber de onde ele veio o que importa é que abre o nosso olhar para o mundo (NETTO, 2000, p. 64).

O produto, considerado rico e motivador desse trabalho, pretende colaborar com mais um olhar sobre a modalidade e sobre práticas inovadoras e eficazes encontradas na EJA, a questão da relação evasão/permanência, neste momento, é a escada para o debate central. Não que a aproximação com tal relação seja menor, tanto assim, que ela aparecerá com recorrência ao longo do trabalho, mas as energias e as luzes estarão, repito, concentradas nas práticas docentes.

A EJA, como modalidade que atende parcelas da população historicamente desassistidas, ainda não conseguiu consolidar suas funções. Tais funções, quando concretizadas, asseguram o direito conquistado, especialmente quando a possibilidade da reparação está em jogo.

Nas palavras de Silva, um alerta:

Na EJA a evasão sempre foi naturalizada. E esta naturalização tem consequências desastrosas, principalmente quando se trata de um público com histórias de vidas

diversas, que tiveram direitos negados, limitado acesso à educação escolar e vivências marcadas por uma escolarização que não chegou a alcançar os objetivos esperados. A questão da aprendizagem também necessita ser observada quando se trata dos alunos matriculados na EJA. Alguns deles encontram-se há dois, quatro, cinco anos no mesmo bloco/série e, muitas vezes não há esperança, neles e em seus professores, de que sejam aprovados ao final do ano letivo (SILVA, 2010, p. 2).

Assumir o educador como um sujeito central na dinâmica escolar, envolvido com a possibilidade do fracasso ou sucesso, garantindo ou não a educação como um direito fundamental, requer uma aproximação da história da modalidade e das políticas públicas aplicadas a ela. Esse caminho remete às palavras de Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 1997, p. 115).

É justamente diante da possibilidade e da necessidade de êxito, do binômio sucesso escolar na EJA/direito garantido, que urge tomar uma decisão: assumir uma posição político-profissional.

Diante da importância histórico-social da EJA, é preciso escolher, optar por experiências inovadoras que devem ser olhadas não apenas como exceção, ou de forma maniqueísta como oposto do fracasso, mas, dialeticamente, como possibilidade de experiências transformadoras.

Miguel Arroyo provoca, nos tira do senso comum ao propor uma reflexão: é possível experiências verdadeiramente inovadoras dentro do escopo legal, oficial, formal escolar? Em seu artigo *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão* publicado na Revista de Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2001, p. 14) afirma: “O mérito das experiências de EJA tem sido não confundir os processos formadores com essas formalidades escolares que parecem ser o foco inevitável de qualquer tentativa de incorporar o direito à educação básica no corpo legal e nas modalidades de ensino”.

Será que as experiências de EJA estão se apagando nas práticas formais e formalizadas das escolas? Será que, sob a luz da preocupação de Arroyo, tem gente experimentando ações educativas com viés popular, coerente com a história da EJA, mesmo nos espaços escolares?

Mais adiante, ainda no mesmo artigo, Arroyo nos pergunta:

É curioso constatar que no momento em que a concepção ampliada de educação e formação básica se traduz em propostas educativas escolares mais abertas, mais próximas do legado do movimento de renovação pedagógica do qual a educação popular e a EJA fazem parte, exatamente neste momento, a própria EJA é estruturada, é repensada como modalidade de ensino. Que preço pagará por essa estruturação? Terá de recuar ou abandonará sua história de reencontro com concepções perenes de formação humana? (ibid., p. 14)

Dialogando com Arroyo e com o legado gramsciano, este trabalho vai investigar se, mesmo no espaço formal da escola, existem práticas docentes que, se aproximando da trajetória da EJA e, por isso mesmo, estão resistindo, respeitando sua história e sendo, portanto, contra-hegemônicas. Mirando estas experiências, buscando as práticas dialógicas no ambiente do PEJA, é que este trabalho vai se desenhando.

Depois dessa introdução, um histórico da EJA será apresentado para contextualizar a dinâmica da modalidade ao longo das últimas décadas. As mudanças que a EJA sofreu tanto no aspecto legal quanto em sua constituição como modalidade pretende levar ao leitor o processo de amadurecimento, as tensões sociais e as travessias que a levaram a ser o que é hoje: uma modalidade reconhecidamente ligada às classes populares.

Das políticas assistencialistas marcadamente dependentes das demandas internacionais até à condição de direito adquirido, esse ponto do trabalho pretende menos um painel de datas e eventos oficiais e mais um resgate da luta pelo direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Nesse histórico, demarcado a partir dos anos 1930 até os dias atuais, o Programa de Educação de Jovens e Adultos, o PEJA, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, cenário onde se desenrola a pesquisa em si, é apresentado e detalhado como um espaço em disputa onde tentaremos cercar as hipóteses.

No Programa de Educação de Jovens e Adultos, é onde os desafios próprios da EJA são tensionados e enfrentados pelas ações educativas através dialogicidade e da afetividade, que poderão ser ouvidas, sentidas, mapeadas, teorizadas, descritas e registradas.

Em seguida, compondo o estado da arte, um levantamento das pesquisas que se aproximam do tema é apresentado. A consulta em diversos bancos de teses, associações de pesquisadores e eventos busca, ao mesmo tempo, mostrar a relevância, o ineditismo, os limites das proposições do atual trabalho. Constatamos que pesquisas envolvendo afetividade, dialogicidade e docência em história acontecem; porém, o estado da arte nos mostrou que tais temas são, em geral, pesquisados separadamente, muitos no campo da psicologia da educação.

Os conceitos que estruturam esta pesquisa são: fracasso/evasão no PEJA, afetividade e dialogicidade na docência. A pesquisa tenta capturar o seguinte: com diálogo e

afetividade nas práticas pedagógicas (caracterizadas como práticas contra-hegemônicas) é possível ser bem-sucedido e enfrentar a evasão (percebida como um viés consequente da hegemonia).

Optando fundamentalmente pela análise a partir da concepção da educação popular e pelos autores do pensamento crítico, este trabalho entende que as tensões entre o capital e o trabalho estão postas. Ao mesmo tempo em que orientam as políticas, muitas ações e motivações dos sujeitos da educação e dos processos presentes também provocam resistências e enfrentamentos contra-hegemônicos. É nesta lógica que o quadro teórico é composto.

Por isso, Paulo Freire e Humberto Maturana dão centralidade ao debate sobre dialogicidade e afetividade; Jaqueline Ventura, Lourenço Filho, Andrea Fernandes, Jane Paiva, Osmar Fávero e Miguel Arroyo sustentam teoricamente a construção cronológica da EJA e a modalidade como direito. Florestan Fernandes, João Paulo Netto, Bárbara Freitag e Antonio Gramsci iluminam as análises quando o debate aborda hegemonia e contra-hegemonia no espaço escolar e na educação. No processo de ensino-aprendizagem e nas análises relacionadas ao ensino, recorreremos a Alessandra Nicodemos e Sônia Nikitiuk e Selva Guimarães entre outras.

Nossa hipótese central: a importância da afetividade e da dialogicidade na docência em história na EJA, criando novas relações de sucesso escolar. Já a hipótese subjacente: o PEJA como espaço onde podem ocorrer tais relações, tornando-se um espaço contra hegemônico, revelou-se um campo em aberto, uma picada a ser explorada. O ineditismo do tema nos desafia e nos enche de esperança para futuras produções.

Consultando profissionais que atuam como docentes em História nos PEJAs da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da SME/RJ, a partir de questionários, busquei a aproximação com os seus cotidianos, com suas opções e práticas pedagógicas. A escolha do local, zona oeste da cidade, está ligada à proximidade com as minhas questões profissionais e opção política. Sendo o meu local de moradia, de trabalho e de militância, optei por estudar a periferia a partir do ponto de vista de alguém que é da classe trabalhadora e da periferia da cidade também.

Os resultados dessa consulta são apresentados e analisados ao longo do quadro teórico, em que busco analisar os dados coletados sob a luz dos pressupostos, das hipóteses e de alguns conceitos eleitos para orientar nossas leituras. É nesse ponto do trabalho, onde pretendemos estabelecer com o leitor, momentos de maior, vamos dizer, interlocução e

provocação. Não que isso esteja intencionado desde o início da pesquisa, mas é que ali, na apresentação e relação entre a teoria e os dados coletados, que nossas ideias podem, ou devem, se desprender, se abrir para serem mais agudas.

Depois de apresentar algumas ideias em forma de conclusões preliminares, é proposto um procedimento pedagógico (produto do mestrado profissional) de orientação freireana com a intenção de promover/vivenciar dinâmicas dialógicas: partindo da ideia de utilizar ‘palavras-geradoras’ e nos valendo das ‘rodas de culturas’, proponho um conjunto de oficinas pedagógicas destinadas à formação continuada de docentes de EJA.

Entendendo que as funções da EJA – reparadora, qualificadora e equalizadora – devem ser reconhecidas no cotidiano escolar e que, mais que funções, quando incorporadas ao currículo vivo e vivido, podem ajudar a consolidar a consciência crítica dos sujeitos da modalidade, o produto final dessa pesquisa é um minicurso. Através dele, sua dinâmica será estruturada nas rodas de conversa e as palavras-geradoras serão, a cada encontro, uma das funções da EJA.

Como foi colocado no início, esse trabalho pretende ser mais uma colaboração ao espaço da EJA. Um espaço em disputa, um espaço onde seus sujeitos trabalham, militam e buscam a consolidação do direito à educação.

Encerro esta introdução citando Paulo Freire:

Meu gosto de ler e escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados “bem-nascidos” (FREIRE, 2005, p. 144).

Assim, encerrando a introdução sob a luz utópica de Freire, convido à leitura desse trabalho, que se propõe a apresentar as possibilidades dialógicas e afetivas na busca por essa sociedade menos perversa.



## **1. DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS À EJA: HISTÓRIA, CONTEXTOS E DINÂMICAS**

### **1.1- No movimento social, o assistencialismo é transformado em lei, em modalidade e direito. Um histórico da EJA**

Optar de forma segura, dentro da concepção freireana, é contextualizar um assunto. Neste momento, a análise histórica aparece como ferramenta necessária para o reconhecimento da dinâmica, das forças e dos projetos políticos e pedagógicos em jogo.

Em geral, uma cronologia acaba sendo mais uma história oficial, mais uma sequência de datas e de fatos do que uma história da resistência, da persistência, da conquista e do contraponto do movimento social. No nosso caso, vamos nos arriscar a romper com essa lógica e tentar uma cronologia da EJA no Brasil, tentando perceber as transformações que a modalidade construiu e conquistou.

Essa dinâmica histórica pode ajudar a tomar decisões que evitem repetir erros vividos. Para nos aproximar da história da EJA como direito no Brasil, tomo as palavras de Jane Paiva:

é imprescindível acrescentar a contradição entre os caminhos políticos assumidos pelo Brasil, internamente, os preceitos legais conquistados e os acordos firmados como signatário de compromissos estabelecidos em conferências internacionais.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as novas construções da realidade brasileira passam a ser incorporadas ao aparato legal, em um movimento semelhante ao que vinha ocorrendo em outros países (PAIVA, 2004, p.30).

Nesse sentido, é importante ressaltar: a EJA tem uma história que representa a conquista/consolidação do direito à Educação de uma parcela significativa da população desassistida da nossa sociedade que, por essas particularidades, precisa de uma metodologia, de currículo e de práticas também específicos (questões que serão abordadas oportunamente neste trabalho).

Buscando essa historicidade, o trabalho tenta um marco claro: partir da década de 40 do século passado para tentar capturar possíveis ligações entre a implantação da 2ª etapa dos Direitos Humanos no contexto internacional ocidental e sua relação com mudanças na educação brasileira, resgatando, a partir deste recorte, uma cronologia das políticas oficiais para Educação de Adultos.

A escolha da década de 1940 como marco inicial desta pequena cronologia encontra ancoragem nas palavras de Oliveira e Lima:

Já a década de 40 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, salienta Paiva (1973). Nela aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: a regulamentação do *Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP*; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material de didático para adultos e as realizações de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949 (OLIVEIRA E LIMA, 2005; p. 6).

Ou seja, a Educação de Adultos naquela década teve um salto interessante sob o ponto pedagógico e estrutural no âmbito nacional, já que surge ali um fundo para estudar e incentivar a “área” e temos o lançamento de uma Campanha. Olhar a EJA como direito fundamental nos conduz às ideias da professora Oliveira e Paiva, apresentadas no texto *Cenários da Educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos*:

Aproveitando o calor desse debate, Jane Paiva traça as questões atuais que reconceitualizam a EJA e as resistências que, vencendo os cursos da história negada, põe-se a contrapelo para imprimir outras marcas nas relações de poder entre Estado e sociedade civil, expressas pelas forças sociais organizadas dos últimos tempos, em defesa da garantia do direito constitucional à educação, mais do que direito social, direito humano fundamental. Luta e embate, praticados como táticas cotidianas de inventividades dos fracos, das pessoas comuns (OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p. 9).

É importante salientar que esse contexto desafiador, essa luta, esse embate cotidiano da EJA, tem um recorte social claro e historicamente construído: as pessoas atendidas pela EJA, em sua maioria esmagadora, pertencem à classe trabalhadora, são das camadas populares, são as ‘pessoas comuns’, que historicamente estão marginalizadas na sociedade capitalista brasileira. Santos desenha um panorama preciso sobre os sujeitos da EJA:

Para além dos jovens e adultos trabalhadores, sabemos que, atualmente, outro grupo vem caracterizando os cursos de EJA: o considerável número de adolescentes recém-egressos do período diurno. Muitos, repetindo a sina dos jovens, adultos e idosos trabalhadores, recorrem à EJA em função do trabalho precoce. Outros, por serem evadidos, repetentes, renitentes, expulsos ou convidados a se transferirem dos cursos regulares, vão parar em cursos noturnos carregando a sensação de que, não havendo mais lugar para eles onde se encontravam antes, é essa a escola que lhes sobra. No entanto, em todos esses casos está a marca das desigualdades sociais, pois é a classe trabalhadora a mais vulnerável a essas situações. E são os cursos de EJA que a recebem e devem, em função de todas essas características, pensar e construir uma outra escola, a escola pública para adolescentes, jovens e adultos trabalhadores (SANTOS, 2008, p. 24).

Construir outra escola ou concretizar o direito à EJA requer debruçar sobre a história tanto da modalidade, quanto das práticas ali vividas.

É interessante o que Brandão (1984) nos traz a respeito disso:

Os começos da *Educação Fundamental*, com programas iguais aos que ainda hoje são postos em práticas, estão por volta de 50, o que demonstra bem o seu surgimento tardio no continente. Em 1949 a própria UNESCO define essa primeira etapa de *Educação Fundamental* para sociedades como a nossa, designando-lhes a responsabilidade de: “ajudar o homem e a mulher a conseguir uma vida mais feliz, ajustadas às circunstâncias cambiantes para desenvolver os melhores elementos de sua própria cultura e levar a cabo o progresso econômico e social que lhes permita ocupar o lugar que lhes corresponde na vida moderna e viver em paz uns com os outros” (BRANDÃO, 1984, p. 10).

As palavras de Brandão nos fazem refletir sobre uma constante: as ações oficiais da EJA no Brasil têm sido, historicamente, políticas condicionadas às agências internacionais que trazem, no seu bojo, aos jovens e aos adultos excluídos, a adequação, a legitimação e a acomodação ao sistema que os exclui.

Pachoa Lemme, em um texto brilhante e infelizmente atualíssimo, nos traça um quadro das relações entre as políticas educacionais e a condição contraditória e dependente do Brasil:

Politicamente independentes, desde 1822 continuamos, entretanto, a ser extremamente dependentes dos recursos estrangeiros, em capitais e tecnologia, para a exploração de nossas riquezas, e, portanto, completamente vulneráveis à pressão dos interesses das nações do chamado mundo desenvolvido. E, além disso, o próprio desenvolvimento material que alcançamos vem beneficiando apenas uma minoria do povo brasileiro, com a exclusão da maioria dos benefícios desse inegável progresso material que conseguimos. Logramos assim um falso desenvolvimento ao mesmo tempo dependente e excludente da maioria dos brasileiros. E essa circunstância só poderia gerar a situação dramática em que nos encontramos nos dias de hoje (LEMME, 2005, p 178).

Publicado originalmente em 1984, as palavras de Lemme trazem uma carga histórica incrível: passados mais de trinta anos, elas mantêm uma incômoda e verdadeira atualidade que transversaliza o tempo. Apenas lembrando, naquele momento - anos 1930/40 - o Brasil, nos moldes do capitalismo dependente, desenvolveu um projeto de Estado nacionalista onde o binômio industrialização-urbanização foi a base.

Além das questões relacionadas à economia, naquele momento, propostas para educação de adultos já estavam em debate. É o que nos mostra Andrea Fernandes em sua tese de doutoramento:

a década de 1940 é um importante marco para os percursos da EDA e da EJA no Brasil.

[...] já nessa época, o caráter atribuído à oferta de escolarização para pessoas adultas – e os jovens também se incluíam apesar de não estarem contemplados pela nomenclatura – voltava-se para a preparação a mão de obra necessária a uma sociedade (capitalista) em ascensão. Por isso, essa história não pode se perder no tempo. Paralelamente à preocupação com a formação e qualificação de mão de obra, já existia um movimento em prol da educação popular para sujeitos jovens e adultos (FERNANDES, 2012, p. 15).

Jogando foco na educação de adultos, a afirmação nos mostra algo além da preocupação oficial na formação para a qualificação da mão de obra para quem estava direcionada a iniciativa: as classes populares. Quer dizer, o objetivo era a educação de adultos para o mercado, não para/com o sujeito, com o ser humano omnilateral. Ou seja, as iniciativas da educação de adultos nasciam com um recorte político pedagógico: formar para o mercado, e com um público alvo: as classes populares.

Logo, vale a pena traçar uma cronologia, não só para mantermos a história viva e recordarmos as políticas para a EJA aplicadas entre 1940/2000 no Brasil, mas também para, a partir dela, perceber que aquelas iniciativas estavam eivadas da ideia supletiva, na qual a lógica focada na certificação e na diplomação pode ser encarada como um limitador tanto da ação pedagógica quanto do reconhecimento e materialização do direito à educação. Tal revisão cronológica possibilita também percebermos as transformações que as ações pedagógicas foram sofrendo e provocando no campo da educação de adultos.

Por último, mas não por fim, importa perceber a trajetória da Educação de Adultos até sua consolidação legal como modalidade e os seus pressupostos.

Sendo assim, vamos à cronologia, organizada em tópicos<sup>2</sup>:

➤ 1940: frente aos altos índices de analfabetismo no país, a educação de adultos passa a ter relevância e uma certa independência a partir da criação do FUNDO NACIONAL DE ENSINO PRIMÁRIO – FNEP, destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta. Em Jaqueline Ventura temos:

Dada a situação mundial e nacional quanto ao analfabetismo, intensificam-se entre nós os trabalhos na área de educação de adultos, que vinham se realizando desde 1942, quando o Decreto nº 19.513 criou o Fundo Nacional de Ensino Primário. Este procedimento marcou o início da institucionalização da educação de adultos pela União, cabendo-lhe a tarefa de regulamentá-la e implementá-la (VENTURA, 2001, p. 51).

➤ 1945: ao final do Estado Novo de Getúlio Vargas, há o movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da UNESCO, solicitam-se aos países membros esforços no sentido de escolarizar a população adulta;

➤ 1947: A identidade da educação de adultos toma seus contornos quando foi proposta a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual, numa primeira etapa de três meses, previa-se a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Posteriormente, viria a etapa de ação em ‘profundidade’ (que era a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário). Nesse momento abre-se a

---

<sup>2</sup> Cronologia montada a partir de adaptação de textos de Brandão (1980) e Cunha (1999).

discussão: o analfabetismo é causa e não consequência do escasso desenvolvimento brasileiro, que privava o país de participar do conjunto das ‘nações de cultura’. Segundo Paiva (apud CUNHA, 1999, p. 12), “mas a campanha consegue bons resultados e passa-se a ‘reconhecer o analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas’”.

O período em questão tem como marca, podemos dizer assim, um alinhamento maior do governo brasileiro com o capital internacional. O projeto de industrialização dependente implementado pelo governo Federal, ao mesmo tempo em que trouxe indústria para o sudeste, e a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, trouxe também um contingente considerável de pessoas para aquelas regiões. Gerando uma demanda educacional para aquela população adulta sem precedentes. Mais uma vez, Gentil nos esclarece:

No final da década de 40 e início dos anos 50, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países, era preciso formar os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e a ampliação das bases eleitorais do país, e com incentivo externo<sup>3</sup> (GENTIL, 2005, p.4).

➤ No final dos anos 1950 e início dos 1960, Paulo Freire com seus conceitos de educação e alfabetização, abordando a educação de adultos como processo político, afirma que: “alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas de ler e escrever. Com efeito, ela é o domínio das técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende” (apud Cunha, 1999, p. 12). Essa concepção freireana marca as ações dos Movimentos de Cultura Popular dos anos 1960.

➤ O Golpe Militar de 1964 interrompeu os trabalhos de alfabetização que estavam na linha freireana e permitiu a realização de programas assistencialistas e conservadores. O Governo Militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL - em 1967 e assumiu o controle das ações. Pelo MOBRAL, a alfabetização era funcional e visava a ‘valorização do homem e a integração social desse homem à família, à comunidade local e à Pátria’. O MOBRAL foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar.

➤ Em 1971, a Lei 5692 implanta o ensino supletivo para “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade

---

<sup>3</sup> Disponível em: [www.dreearaguaina.com.br/educ.../fc\\_eja/.../texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.dreearaguaina.com.br/educ.../fc_eja/.../texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf). Acessado em 16 set. 2016.

própria”<sup>4</sup>. Aquela lei, que teve peso de LDB, estabeleceu pela primeira vez um capítulo (o capítulo IV) específico para a educação de adolescentes e adultos, em que se reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania.

➤ Em 1988, com a Constituição Federal, é estabelecido que o “dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado ao se determinar a garantia de ‘ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria’” (CUNHA, 1999, p. 14).

➤ 1985: Fundação Educar substituiu o MOBREAL. Andrea Fernandes destaca a importância daquela fundação naquele momento e, fazendo referência ao MEC/EDUCAR, 1987, nos traz:

Atuando mais especificamente na educação básica de jovens e adultos, a EDUCAR pretendia, a médio ou longo prazo, reduzir os índices de analfabetismo no país. O desafio que se apresentava era “recolocar o papel dos órgãos governamentais [...], realizando um trabalho eficiente de educação básica, com o envolvimento direto da população atendida” (FERNANDES, 2012, p. 32).

➤ 1990 O “Brasil Novo” apresentou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

➤ Nos anos 1990, o desafio é o estabelecimento de políticas e de metodologias que garantam aos adultos analfabetos e jovens que tiveram passagens fracassadas pela escola o acesso e a retomada de sua carreira escolar possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. É desse período, também a discussão sobre as mudanças do conceito de ‘ensino supletivo’ para ‘educação de jovens e a adultos’. De acordo com Soares (2002)

a mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Assim, a EJA não tem mais a função de suprir e compensar o ensino: agora ela tem as funções de reparar, equalizar e qualificar.

➤ Em 1996, depois de muita pressão dos setores organizados da sociedade civil, a Lei nº 9394 cria a atual LDB. Por ela, a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria’. A atual LDB

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 out. 2016 .

estabelece “(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo nas ideias e concepções pedagógicas; garantia de padrão de qualidades; (...) valorização da experiência extra-escolar; (...) vinculação entre a educação escolar e o trabalho e as práticas sociais”;

- 1996 - PAS – Programa de Alfabetização Solidária;
- 1997/1998: PRONERA – Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária;
- 1995 – PLANFOR: Plano Nacional de Formação do Trabalhador;
- Em 1998, o Projeto de Lei 4173/98 – propõe o Plano Nacional de Educação e inclui a modalidade de EJA;
- Em 2000, a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos baseada no Parecer CNE/CEB N°11/2000. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer n° 11 (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio<sup>5</sup>.

As políticas públicas em EJA, em seu viés interno, se forjaram no Brasil, a partir da década de 1940, como política de compensação, de suplência, mais no sentido de atender aos interesses do capital e dos controladores do Estado, do que para atender um direito cidadão.

Essas marcas – subordinação, suplência e compensação – mostram o caráter e os objetivos que predominaram nas ações públicas oficiais para a EJA e ajudam também a entender os limites pedagógicos das ações daquela época. Recorrendo a Brandão<sup>6</sup>, temos:

Com os nomes de “Alfabetização Funcional”, “Educação de Adultos” e, mais tarde, “Educação Fundamental”, têm sido identificados os programas de educação popular que mais se difundiram pelos países da América Latina. Formas de Educação Fundamental foram adotadas pelos governos de várias nações e acabaram se constituindo como programas ligados aos projetos educacionais da UNESCO (...). Em nosso continente a Educação Fundamental inicialmente enfatiza termos vagos de

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>. Acesso em 15 out. 2016.

<sup>6</sup> Nesse artigo, Brandão (2004, p. 5) esclarece: “Educação Popular será aqui o conceito mais abrangente. Envolve o nome de todas as modalidades de práticas pedagógicas dirigidas à atualização de sujeitos jovens e adultos das ‘camadas populares’”.

‘melhoria de vida’ para as “populações mais carentes” das comunidades mais pobres dos países dependentes e subdesenvolvidos (BRANDÃO, 1984, p. 10).

Nas palavras do autor citado, é possível perceber tanto o governo em ação quanto o traço de uma influência externa numa difusa proposta de educação para adultos, além de um *modus operanti* assistencialista que foi imposta à EJA no Brasil.

Aquela forma de educação de adultos que dizia pretender à melhora da vida das populações empobrecidas, reforçava antes o modelo socioeconômico que produzia tais “*comunidades mais pobres*”. Ao mesmo tempo, o aspecto político daquelas ações governamentais, vê-se melhor hoje, menos atendeu ao direito à educação e, sim, voltou-se para ampliar a base eleitoral. Osmar Fávero afirma:

Em termos teóricos, não se tratava do reconhecimento do direito à educação, embora a alfabetização fosse imprescindível para o acesso ao direito político do voto. Acredita-se que a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA) era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias (FÁVERO, 2004, p. 15).

Assim, em um contexto internacional de reestruturação da democracia burguesa do pós-guerra dentro do ideário moderno-liberal, seria de bom tom que o projeto nacional de urbanização e industrialização passasse pela legitimação eleitoral da população. A relação voto–educação–ação oficial é citada por Paiva (apud CUNHA 1999, p. 10): “Politicamente era inegável a necessidade de se ampliar as bases eleitorais para a sustentação e do governo central, integrar as massas populares de imigração recente e também incrementar a produção”.

Ações voltadas para a educação de adultos serviram para integrar esse contingente ao corpo eleitoral e também para, conforme vimos, ‘levar a cabo o progresso econômico’, ou para explicar e superar o subdesenvolvimento brasileiro. Deste modo, Cunha afirma:

Concomitantemente à Campanha de Educação de Adultos, abre-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. O analfabetismo é visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro, privando o país de participar do conjunto das nações cultas (CUNHA, 1999, p. 11).

Tratando a Educação de Adultos não como direito, mas como instrumento a serviço da manutenção e ampliação de um modelo econômico dependente e de uma democracia eleitoral que legitimava um projeto que excluía as políticas públicas para aquela parcela da população, tais medidas governamentais como a Campanha de Educação de Adultos, 1947 foram marcadas pelas ações de caráter supletivo, assistencialista, uma vez que o que estava em foco era combater a “causa” do “escasso desenvolvimento brasileiro”.

Aquelas ações vindas do governo (a referência aqui é a década de 1940) demonstram que o Estado brasileiro reconheceu o analfabetismo de jovens e adultos como um problema a ser enfrentado e agiu, o que resultou, é verdade, em certificação e em diplomação, mas não em escolarização. Deve-se ressaltar que aquelas ações não só não romperam com a origem das desigualdades sociais, como mantiveram boa parte da população longe de uma cidadania ativa, participativa.

Quando nos aproximamos desta cronologia que tem como eixo as ações governamentais em EJA e não exatamente a legislação e/ou seus sujeitos, percebemos pelo menos duas recorrências. A primeira é que aquelas ações são, em geral, frutos de um duplo de pressões, exógenas e endógenas que transformaram, ao longo do tempo, ações assistencialistas em direitos. A segunda recorrência está no caráter digamos, político-pedagógico, uma vez que a lógica da suplência foi a que marcou a maioria daquelas ações até a década de 1980. No que diz respeito às pressões externas, Cunha nos mostra que as ações relacionadas à EJA aplicadas internamente, seguem diretrizes traçadas em Conferências Internacionais<sup>7</sup>:

As preocupações internacionais com educação de adultos têm sido discutidas em conferências promovidas pela UNESCO, com o intuito de suprir as necessidades educacionais desses segmentos da população. A primeira realizou-se em Elsinore, Dinamarca, em 1949, e essas assembleias vem se repetindo a cada decênio. A mais recente foi em 1997, em Hamburgo na Alemanha, e teve como um de seus objetivos ‘facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, para promover uma cultura de paz baseada na liberdade, na justiça e no respeito mútuo’ (CUNHA, 1999, p. 16)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> De acordo com Ireland (2013): As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são, em termos formais da UNESCO, conferências intergovernamentais, às quais todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações. As CONFINTEAs (do francês *Conférence Internationale de Éducation des Adultes*, daí a sigla CONF-INT-EA) representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante. Isso incluiu um processo preparatório envolvendo a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos em cada país membro, a consolidação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil) que visam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos, a realização de uma grande conferência internacional em que algum tipo de declaração ou agenda internacional é acordado (particularmente no caso da quinta e sexta conferência). Em seguida são propostos mecanismos de acompanhamento vagamente definidos, por meio dos quais se espera monitorar a implementação dos compromissos e responsabilidades assumidas pelos governos durante a conferência.”

<sup>8</sup> Vale lembrar que a última CONFINTEA aconteceu em Belém do Pará, no Brasil. ‘*O Marco de Ação de Belém*’ (2010) é o resultado de um processo iniciado em 2007, quando os 144 Estados-membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado foram convidados a reexaminarem os compromissos com a educação de jovens e adultos. Tem por desafio de passar da retórica para a ação, concentrando os esforços para implementar as recomendações do “Marco” como política pública da educação de jovens e adultos. Aponta aqui, que a

A construção de uma sociedade de paz, de desenvolvimento e de liberdade foram objetivos traçados naquela CONFINTEA, e que eram pregados pelo modelo neoliberal hegemônico entre o final do século XX e início do XXI.

Essas associações, que envolvem o liberalismo, a UNESCO e as CONFINTEAS, nos mostram as relações entre as políticas para EJA e suas ligações com uma conjuntura internacional na qual a Organização das Nações Unidas (ONU), desde um contexto de pós-guerra e de disputas ideológicas, vem sendo protagonista.

Ireland (2013, p. 14) nos traz que “A primeira Conferência, em Elsinore (Dinamarca), foi organizada na esteira da Segunda Guerra Mundial, com a missão de contribuir para a consolidação da paz mundial e da compreensão internacional”.

Paz mundial, justiça, compreensão e respeito mútuo foram ideias de uma ideologia que defendeu ideais universais belos e óbvios, mas que não garantiram a consolidação ou a realização nem das condições objetivas de relações sociais justas e equitativas, nem a consolidação da educação como direito, muito menos para jovens e adultos.

## **1.2 - A subordinação da EJA às políticas/agências internacionais**

Aquelas intenções ideológicas, que subordinam a paz às questões econômicas desenvolvimentistas e que são uterinamente associadas à lógica liberal burguesa, marcaram o propósito velado de acomodar e legitimar os valores e as condições do sistema social, econômico e político estabelecido. A Educação de Jovens e Adultos foi um vetor para tais propósitos.

Coerente com nossa histórica dependência econômica, as políticas para EJA vêm atender, ainda hoje, às exigências da conjuntura externa subordinada às agências de financiamentos internacionais na intenção de, entre outras adequações, adaptar (acomodar) a mão-de-obra às novas demandas tecnológicas e do mercado no chamado momento de acumulação flexível.

---

aprendizagem ao longo da vida “é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação”(2010: p.6). Assim, a aprendizagem e a educação de adultos tem a finalidade de elevar às pessoas ao exercício e a ampliação de seus direitos, como também ao alcance da equidade e da inclusão social.

Em sua obra *Organismos Internacionais e a Educação de Jovens e Adultos* Jaqueline Ventura ratifica esta ligação entre políticas para EJA e a conjuntura econômica internacional:

No Brasil, chegamos aos anos 2000 aderidos (de forma rápida e pouco crítica) à proposta educacional formulada e disseminada pelas agências internacionais, que privilegia a importância estratégica – para a competitividade do país – da educação ao longo da vida (e seus corolários implicitamente associados: empregabilidade, competências, certificações etc.), nos conformando ao consenso implementado globalmente de que esta seria a melhor (e única) alternativa para as nações semiperiféricas e a mais emancipadora para o aluno da EJA (VENTURA, 2008, p. 7).

Ao articular as faces internas e externas das políticas para EJA via CONFINTEAS, como já vimos, percebemos que as ações oficiais para a modalidade reforçam os argumentos que justificam a parte mais cruel da crise estrutural do sistema capitalista: o desemprego (ou o chamado fim do emprego).

Para explicar a redução dos ‘postos de trabalho’, as demissões e a não abertura de novos empregos sem abordar o conflito capital  $x$  trabalho (presente nos investimentos em tecnologia que potencializam o lucro em detrimento de investimentos sociais e da manutenção/ampliação dos postos de emprego), os responsáveis pelo funcionamento (micro e macro) do sistema econômico-financeiro têm recorrido à explicações/estratégias de convencimento ideológico.

Por esse viés ideológico, questões relacionadas às relações sociais de produção, como a crise do emprego e o achatamento dos salários, não são mostrados como uma condição intrínseca do modelo econômico-social hegemônico. Ao contrário, além de igualar maliciosamente os conceitos emprego e trabalho, as crises e o desemprego são apresentados como ocasionais, como uma surpresa, uma situação inesperada e passageira.

As explicações, em geral vindas do empresariado e de alguns especialistas, asseguram que o desemprego tem uma origem: a própria classe trabalhadora que, não estando qualificada, pela sua pouca ou nenhuma escolaridade, provocam a crise na empregabilidade.

Diante das contradições percebidas na nossa sociedade e da perda de direitos vinda com a onda de flexibilização, a pressão social cresce. É aí que a sociedade, através de suas organizações, passa a pressionar e exigir medidas governamentais, ações e políticas públicas. Surge, assim, fruto das pressões endógenas, políticas compensatórias, consolidação de direitos e transformações históricas.

A partir da década de 1960, vários movimentos populares assumiram papéis importantes no cenário social, o que ajudou à Educação de Jovens e Adultos a dar um salto

qualitativo no sentido de romper com a lógica da certificação e da suplência<sup>9</sup>, até então em voga: ao reconhecer a pessoa analfabeta como sujeito ativo, produtivo, capaz e possuidor de uma história pessoal e social, aqueles movimentos passam a ser movimentos propositivos de uma nova lógica educacional, política e social para o país. Aqueles sujeitos em movimento passaram a pressionar a concessão, a suplência, o assistencialismo e passaram a reivindicar protagonismo histórico.

Freitas faz aproximações entre Educação e Adultos e os movimentos populares e a pressão que aquela união exerceu sobre a ordem vigente a partir da década de 1960:

Falar de educação popular, ao lado da alfabetização de adultos e Jovens, significa falar da relevante presença da dimensão popular no cenário político nacional. Isto foi particularmente forte e decisivo para o fortalecimento de vários movimentos populares e sociais que surgiram nas décadas de 60, 70 e 80, quando a participação popular unia-se para o enfrentamento das adversidades e conflitos que a sociedade brasileira vivia marcadamente neste período. Em verdade, o que se vê, aqui nesta época em especial, é uma íntima relação entre três aspectos que levam a uma politização da consciência, a saber, entre: alfabetização-educação popular-participação e conscientização. [...] compreendia-se a educação de adultos inserida na educação popular, no sentido de que o compromisso para com a transformação das condições de opressão e dominação da população constituía-se em bússola para orientar os diferentes trabalhos e práticas de educação de adultos (FREITAS, 2007, p. 52-53).

Tal pressão foi fundamental para que, a partir da redemocratização brasileira, as políticas relacionadas à EJA fossem, ao mesmo tempo, se afastando do caráter de suplência e assumindo seu caráter de direito fundamental e tomando status de modalidade específica com jeito popular.

No aspecto pedagógico, historicamente a EJA não consolidou uma proposta curricular e de práticas marcadamente próprias. A cronologia mostra que a suplência foi o traço pedagógico que mais a marcou.

O texto de Ribeiro é esclarecedor. Ele nos diz que:

Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de

---

<sup>9</sup> Vale lembrar que a lógica supletiva da EJA, apesar dos esforços contrários, especialmente a partir da década de 1960, ainda resistiu oficialmente até a década de 1990 com o advento da LDB/96. Outrossim, vale também o registro de que, se no aspecto legal tivemos o fim da lógica supletiva, esta, no cotidiano da modalidade, ainda é uma prática viva e vivida.

50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (RIBEIRO, 1997, p. 21).

Assim, podemos perceber que a suplência, mais que uma constante, foi uma marca como já afirmamos acima. Vemos também que o modelo já mostrava sinais de cansaço no final da década de 1950.

Ainda refletindo sobre os resultados daquelas políticas, vale ler as palavras reflexivas que escreve Fávero a respeito das ações para EJA ao longo dos últimos anos:

Não há como não reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram nem resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual (FÁVERO, 2004, p. 26).

Fávero nos propõe uma questão: por que quase meio século campanhas e políticas não deram conta nem do analfabetismo, nem da educação como direito? Começamos a superar esta situação ao percebermos que o analfabetismo não é causa, mas um dos efeitos perversos de um modelo socioeconômico e será superado quando, junto a medidas didáticas e pedagógicas, atitudes socioeconômicas objetivarem esse fim.

No campo da didática, aquelas ações não atacaram ‘as raízes fundas’ dos problemas da educação de jovens e adultos, por estarem eivadas do caráter supletivo, carecendo assim, de um escopo pedagógico próprio que ajudasse a superar tal realidade. Uma pedagogia específica para um público específico, precisava ser criada.

Ora, a criação de uma proposta pedagógica nasce das práticas e das reflexões cotidianas e, naquele momento histórico, anos 1960, em que esse processo tomava fôlego, as forças sociais estavam se cristalizando em campos opostos. Nas reflexões de Miguel Arroyo, a riqueza pedagógica da EJA está justo aí, nessa sua ligação visceral com a massa. Para, Arroyo essa ligação é o que dá à EJA sua vitalidade, sua atualidade. Nesse caminho de argumentação, o quadro traçado pelo educador, infelizmente, é a constatação de que os sujeitos da EJA ainda permanecem em situação de exclusão, bem próximas das que estavam, este mesmo grupo de jovens e adultos na década de 1960.

Em um artigo de 2001, Arroyo escreveu:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 continuam tão atuais em termos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludentes (ARROYO, 2001, p. 11).

Se por um lado, como vimos, os movimentos sociais estavam mais ligados às práticas pedagógicas de conscientização, de promoção e de reconhecimento da dimensão cidadã das pessoas, as forças historicamente controladoras do poder consolidavam um projeto de Estado no sentido contrário.

Enquanto a pressão social pautava sua intervenção pela qualidade de vida, pela ampliação de direitos individuais e sociais (como por exemplo à educação pública), pela democracia e pelo resgate da cidadania, as forças externas e seus representantes internos, garantiram o enquadramento do país à onda neoliberal, que foi a mundialização da lógica financista do mercado. Esta lógica se fortaleceu e hegemoneizou com a crise do socialismo realizado, ocorrida na década de 1980.

Esta tensão deixou um legado que vai servir de mote para este trabalho. Aquela tensão marcou a EJA política e pedagogicamente como uma modalidade que nasceu moldada pelos seus sujeitos. Ainda Arroyo vai captar e escrever sobre esse legado, diz ele:

Chegamos a mais um traço das experiências populares de EJA: ter estado na fronteira do reencontro com as concepções humanistas de educação. Ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico. Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimento de estudo e etc. (ibid., p. 14)

É por estar atrelada mais às políticas econômicas macro que às políticas educacionais demandadas pelos seus sujeitos que a EJA luta para resgatar e ampliar esse traço popular demarcado por Arroyo. Ao longo do texto, a questão da possibilidade de uma EJA que resgata e vive seu espírito popular, dentro do espaço formal da escola será colocada.

Essa tensão e esse legado do viés popular da EJA, lutando para se identificar como modalidade e se concretizar como direito, vai conduzir as abordagens pedagógicas aqui.

### **1.3 - Conquistas, limites e desafios: a LDB/96**

É no contexto de subordinação do Estado brasileiro às demandas das agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, que defendem que a educação seja tratada como um serviço e que seja vendida como mercadoria, que a EJA, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 –, reforçou seu status legal e, devemos considerar, especificou e qualificou sua identidade, superando a forma supletiva que marcava a educação de jovens e adultos, com a publicação das Diretrizes Curriculares para a EJA, através do Parecer CEB 11/2000.

Porém, a vitória numa batalha não significa que a guerra tenha acabado. Ao contrário, a luta continuou e continua.

Vale a pena um resgate, no nível da contextualização, da Lei 5692/71 para percebermos os limites que a história da EJA já impunha à óptica supletiva que à época ainda vigorava e que outra educação de jovens e adultos se fazia necessária. Haddad e Di Pierro vão nos situar nos objetivos da educação supletiva para, em seguida, nos jogarmos no processo de sua superação:

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado (...) o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 116 -117).

Se na sua lógica, a educação supletiva “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente”, no seu cotidiano, na sua ação educativa, o Ensino Supletivo repetia forma e conteúdo aplicados à educação infantil e, além disso, carregava em si “ideias-força” – numa referência freireana –, que tanto reforçavam o ideal dos governos militares, especialmente a ideia de desenvolvimentismo, quanto se afastavam do ideal popular das propostas de Educação de Adultos, que hegemonizaram a década de 1960. Mais uma vez, Haddad e Di Pierro ilustra essa dinâmica:

Três princípios ou “ideias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe (ibid., p.116).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi a oportunidade do salto de qualidade. No lastro da chamada Constituição Cidadã, de 1988, aquela LDB, conquistou a permanência da educação de adultos em seus artigos. Com interpretações diferentes dentro do campo da militância da EJA, a nova LDB, ao mesmo tempo em que garantiu estatuto à modalidade, preservou aspectos a ideia de supletivo. Di Piero, Jóia e Ribeiro nos trazem estas características:

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema (DIPIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 10-11).

A presença do termo ‘supletivo’ não quer dizer exatamente nem a manutenção da lógica e muito menos perda no ideário do estatuto de uma nova e diferente educação de jovens e adultos. Como ressalta Cury:

A LDB acompanha esta orientação, suprimindo a expressão ensino supletivo, embora mantendo o termo supletivo para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção. Termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei. Isto significa vontade expressa de uma outra orientação para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da nova concepção trazida pela lei ora aprovada.

Do ponto de vista conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória formalizada em 1967, os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular. (CURY, 2000, p. 30)

A professora Jane Paiva faz uma leitura precisa com relação às mudanças trazidas pela LDB e levantadas por Cury. Para ela, a nova lei abandonou “de vez a perspectiva compensatória da antiga formulação do ensino supletivo, rompendo de vez com essa concepção/nominação” (PAIVA, 2009, p. 197).

A despeito das permanências e mudanças evidentes que nos trouxe a nova LDB, ainda precisamos avançar no sentido de consolidar a EJA como direito.

Neste trabalho, nosso objetivo é levantar um debate que tem a ação pedagógica como base para a consolidação do direito. Garantir tal direito no cotidiano é perceber as relações que podem ser estabelecidas entre o que é a modalidade em sua dimensão legal e as dimensões/desafios pedagógicos/metodológicos. Quero dizer, trata-se de iluminar como o ato educativo pode ajudar a consolidar os direitos que estão sintetizados nas funções da EJA, conforme a Parecer 11/2000 e a LDB que assegurou a mudança para além da questão semântica de ensino para educação de jovens e adultos.

Se a LDB 9394/96 dá o salto de uma lógica supletiva para o reconhecimento de uma educação como modalidade com identidade própria, identidade esta que está em construção, em movimento, o que se busca é como esta lei pode nos guiar a refletir sua consolidação no cotidiano. Daí pensar as práticas pedagógicas.

Entendendo que uma legislação pode não determinar a ação no cotidiano, mas pode moldá-lo, recortá-lo, vale refletir sobre o que está colocado em termos de funcionamento da EJA na LDB. Vejamos o que nos diz Haddad e Di Pierro:

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 122).

Apresentando uma leitura provocadora a partir da ideia de “diluição das especificidades psicopedagógicas” da modalidade, pretendo estabelecer uma ligação daquela ideia como as três funções da EJA.<sup>10</sup> Insistindo na necessidade de tornar aquelas funções cotidianas para os sujeitos da EJA, a ideia é aproveitar o suporte que a LDB proporciona e torná-las conteúdos curriculares. É claro que não será por decreto que uma proposta curricular ou uma ação pedagógica vai ser aplicada, mas a intenção aqui é mostrar que a possibilidade tem espaço e pode ser respaldada na legislação, caso haja algum questionamento.

Em sua obra *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*, depois de fazer referência ao Artigo 37 da LDB, e seu parágrafo primeiro<sup>11</sup>, Paiva nos traz a seguinte reflexão:

Observa-se que, nesse parágrafo, a preocupação está posta em garantir a proposta pedagógica que possa servir aos objetivos dos sujeitos alunos, tanto pelo currículo proposto, como também pelas questões estruturantes do atendimento, que dizem respeito a horários, temáticas, tempo de permanência em classe, apontando, ainda, para formas de cursos e exames (PAIVA, 2009, p. 199).

É a partir dessa possibilidade de garantir uma proposta pedagógica condizente com os sujeitos alunos da EJA que se torna plausível trazer para dentro dessa proposta as funções que identificam a modalidade. Esse ‘trazer’ estaria de acordo com as questões estruturantes do atendimento específico àquele público. E quando aquelas funções que

<sup>10</sup> As três funções da EJA, expressas no Parecer CEB 11/2000 são: *a reparadora*, ligada ao princípio de educação como direito; *a equalizadora*, que pressupõe igualdade de oportunidades e universalização de acesso e *a qualificadora*, relacionada à educação permanente e à permanência na escola.

<sup>11</sup> **Seção V**, Da Educação de Jovens e Adultos. **Art. 37º**. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. **§ 1º**. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

tipificam modalidade para além das questões psicopedagógicas não são garantidas, apesar de a modalidade estar legalmente consolidada, temos um caminho a percorrer.

O reconhecimento legal da modalidade vai conseguir, por si só, assegurar concretamente acesso, permanência e/ou equidade, como reza os termos da LDB e no que diz o Parecer CEB 11/2000. Arroyo nos faz um alerta:

A nova LDB abre outras perspectivas, incorpora uma concepção de formação mais alargada, acontecendo na pluralidade de vivências humanas. Essa visão acompanhou as experiências da EJA. A defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é sua marca e não apenas para serem aproveitadas como material bruto para currículos e os saberes escolares refinados (ARROYO, 2001, p. 17).

Miguel Arroyo nos traz na citação pelo menos duas preocupações. A primeira diz respeito ao fato de que, agora, dentro da lei, a educação de jovens e adultos corre o risco de perder a sua marca: a história vinculada à cultura popular. A segunda preocupação, ligada à primeira, chama a atenção à possibilidade de aquelas marcas serem aproveitadas ‘como material bruto’ para os saberes escolares, perdendo sua história nesse caminho.

É respeitando e tentando alargar as possibilidades que a legislação trouxe, e orientado pela lógica da educação popular, que este trabalho busca garantir a concretização do direito à educação aos jovens e adultos consolidando a EJA a partir das suas funções e, assim, dar um passo largo na conquista de uma sociedade diferente. Como nos lembra Brandão:

A Educação Popular pode, justamente, auxiliar essas classes na preparação de sua capacidade dirigente, fornecendo um instrumental básico a seus líderes e dirigentes para que possam por si mesmos assumir e executar mais eficazmente uma série de tarefas no interior de suas organizações. (...) uma educação popular que tente nortear suas atividades por esses princípios, teria, conseqüentemente de se preocupar também em reinventar e/ou incorporar novos procedimentos metodológicos. (BRANDÃO, 1980, p. 39)

Se lutar pela Educação de Jovens e Adultos das classes populares no sentido de construir uma cidadania autônoma, objetivando uma estrutura social diferente da atual, é tarefa do conjunto da sociedade brasileira, a efetivação das funções da EJA, visando o seu sucesso, é uma tarefa que passa pela prospecção, pelo estudo, pela proliferação e incorporação de “novos procedimentos metodológicos” e das práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas.

Mesmo entendendo que estamos tratando de um direito público subjetivo, é importante insistir no fato de que, numa sociedade onde, historicamente, parcelas da classe trabalhadora esteve alijada de seus direitos objetivos mais elementares, a garantia da educação de jovens e adultos componentes daquelas parcelas marginalizadas como direito é uma

vitória. Sendo direito público subjetivo<sup>12</sup>, de uso facultativo, cabe ao Estado oferecer o uso do direito e à sociedade fiscalizar e cobrar desse Estado tal oferta, sob pena desse direito virar letra morta por desconhecimento dos beneficiários. Fernandes reforça essa ideia:

Os dois documentos (...) – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, datada de 1996 – asseguram à sociedade brasileira a Educação Básica como direito subjetivo, inclusive para as pessoas jovens e adultas e em limite de idade. Entretanto, estabelece-se um paradoxo ao ser necessário reconhecer que o mesmo direito assegurado por lei ainda vem sendo negado a tantos brasileiros e brasileiras, representando a negação do direito à cidadania (FERNANDES, 2012, p. 36).

Então, diante da garantia legal, nosso desafio é a consolidação do direito pela oferta e manutenção de vagas que são deveres do Estado e a concretização do direito que, defendemos, a ação pedagógica embasada nas funções da EJA seja um caminho interessante a seguir.

#### **1.4 - A EJA: um direito público subjetivo garantido, mas ainda não consolidado.**

Enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século (XX) morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos na guerra aumentaram 22,4 vezes. Depois da queda do Muro de Berlim e do fim da guerra fria, a paz que muitos finalmente julgaram possível tornou-se uma cruel miragem em face do aumento nos últimos 6 anos dos conflitos entre Estados e, sobretudo dos conflitos no interior do Estado.

*Boaventura de Sousa Santos*

A partir de uma cronologia tradicional, a idade contemporânea chegou para o mundo ocidental, eurocentralizado, trazida especialmente pela Revolução Francesa (1789) prenhe da tríade liberdade, igualdade e fraternidade. Derrotando a lógica do Estado Absolutista Monárquico do Antigo Regime (que se sustentava nas relações servis de produção), a burguesia prometia uma sociedade calcada no cidadão-indivíduo, em que a

---

<sup>12</sup>Recorrendo a Cury (2002, p.22), “A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. [...] Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso, é um direito subjetivo. Ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo”.

liberdade da propriedade privada (dentre outras liberdades), a igualdade diante das leis e a fraternidade entre os iguais seriam os novos parâmetros para a humanidade.

As chamadas Revoluções Burguesas modernas reestruturaram tanto a produção (agora com base na exploração do trabalho assalariado geradora do lucro), quanto as relações de poder político, aumentaram a produção de bens materiais e consolidaram uma lógica, um jeito de ser. Livres dos caprichos dos monarcas e convencidas do *laissez-faire, laissez-passer*, os ex-servos se tornaram mão de obra abundante para o novo modo de produzir, e como prometia o imaginário burguês, poderiam viver, produzir e consumir à vontade. Carmo nos dá uma pista daquela gênese:

O desenvolvimento do capitalismo só foi possível quando houve mão-de-obra disponível em grande escala. No início, lançou-se mão do crescente exército de camponeses e artesãos arruinados, oriundos da desintegração da sociedade pré-capitalista medieval: expulsos das terras e das aldeias, desenraizados e sem uma situação segura na sociedade, infestavam as estradas, pilhando e matando. É esse melancólico exército de decaídos, mendigos, vagabundos e mercenários que forma os primeiros proletários (CARMO, 1992, p. 29).

A força de trabalho daquele melancólico exército de desvalidos será empregada e explorada pelos primeiros capitalistas industriais. Era o ‘o burguês *way of life*’, dizendo a que veio.

No lugar do ‘*rei-lei-Deus-Estado*’, o mercado passaria a ser o novo regulador das relações. O mundo, sob a lógica e a promessa burguesas desenvolver-se-ia materialmente e todos, romanticamente, seriam felizes. Na prática, as bases burguesas não se realizavam.

Com o passar do tempo, onde o modelo burguês se consolidou, a sociedade ficou visivelmente dividida entre os que podiam e tinham liberdade e meios (para explorar recursos naturais, tecnológicos e humanos, acumulando assim, propriedades) e os que nada tinham, ou melhor, tinham apenas a força de trabalho para alugar.

Esta arriscada localização histórica (eurocêntrica, aligeirada e, por isso, parcial e com aparência dicotômica e simplista) busca apresentar dinâmicas, disputas e ideias que nos ajudam no entendimento de como o ideal burguês tomou proporção mundial. Cabe ressaltar que este ideal ainda está presente em nossos cotidianos de forma generalizantes e colocadas ideologicamente como universais, homogêneas e hegemônicas. Não se trata de repetição histórica, mas de permanências históricas.

Nessa linha de raciocínio, vamos considerar que tivemos pelo menos três grandes fases desse processo de mundialização do modelo capitalista burguês – o colonial das Grandes Navegações (séculos XV-XVII); o Neocolonial (século XIX-XX) e a chamada globalização

(marcada a partir da segunda metade do século XX) –, muitos conflitos regionalizados e pelo menos duas grandes guerras.

Como conta na epígrafe desta seção assinada por Boaventura Santos, durante o período da história sob hegemonia do capitalismo, a tendência de crescimento no número de guerras e mortes e radicalização da miséria é evidente<sup>13</sup>.

O que nos interessa nesse trabalho, que viaja observando os “*retrovisores*”, são menos as questões materiais que estruturam o modo burguês, mas a lógica que lhe dá sentido: o individualismo liberal, que visa à produção e à acumulação de riquezas a partir da alienação das classes populares e o nosso convencimento, objetivo e subjetivo, de que é possível enriquecer e ser feliz deste modo. A lógica burguesa de acumulação e enriquecimento de poucos indivíduos, amparada na objetividade ilustrada, na materialidade individualista, tem a escola como uma das principais instituições educacionais para produção e reprodução de seus princípios.

Os espaços escolares, suas organizações e suas práticas, em muitos casos mais aprisionam ao modelo, hoje mundializado, que propriamente educam. Se a escola burguesa está moldada para reproduzir e legitimar a lógica burguesa de mundo, quem está fora desse escopo precisa propor e viver um modelo diferente. Precisa desafiar-se, conforme Ferreira e Acioly-Téginier apresentam:

Um dos desafios da educação no século XXI diz respeito à questão da multietnicidade, da convivência plural e democrática e da unidade na diversidade. Desafio que extrapola a educação em sentido estrito, envolvendo a sociedade e requerendo reflexões mais amplas no que diz respeito às metas da formação humana. Hoje, as relações de sociabilidade são de desconfiança, violência e agressão e os cidadãos emergem como “inimigos potenciais” que disputam conosco um lugar no Mercado de Trabalho e na divisão de bens e serviços. Ao lado de tantos desafios que a educação deve se defrontar – o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de

<sup>13</sup> Vejamos alguns dados veiculados pela BBC, a título de ilustração do que foi argumentado:

**1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes, diz estudo**

A riqueza acumulada pelo 1% mais abastado da população mundial agora equivale, pela primeira vez, à riqueza dos 99% restantes.

Essa é a conclusão de um estudo da organização não-governamental britânica **Oxfam**, baseado em dados do banco Credit Suisse relativos a outubro de 2015.

O relatório também diz que as 62 pessoas mais ricas do mundo têm o mesmo - em riqueza - que toda a metade mais pobre da população global. (...)

A **Oxfam** afirmou que o fato de as 62 pessoas mais ricas do mundo acumularem o equivalente à riqueza dos 50% mais pobres da população mundial revela uma concentração de riqueza "impressionante", ainda mais levando em conta que, em 2010, o equivalente à riqueza da metade mais pobre da população global estava na mão de 388 indivíduos.

"Ao invés de uma economia que trabalha para a prosperidade de todos, para as gerações futuras e pelo planeta, o que temos é uma economia (que trabalha) para o 1% (dos mais ricos)", afirmou o relatório da **Oxfam**. (Disponível em:

[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118\\_riqueza\\_estudo\\_oxfam\\_fn](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn)). Acesso em 17 jan. 2016.

jovens e adultos etc. –, a questão da relação entre cognição e afetividade, ao lado da violência, sem dúvida, constitui um ponto focal da agenda educativa no século XXI (FERREIRA; ACIOLY-TÉGINIER, 2010, p. 22).

Violências, agressões, analfabetismo, evasão escolar e outros mais são desafios que, gerados e potencializados pela condição de historicamente subordinados no modelo capitalista mundial, tornam-se cada vez mais complexos tanto na compreensão quanto no enfrentamento. É aí onde precisamos perceber a necessidade de superação da lógica individualista por outra baseada na solidariedade, na afetividade e na democracia horizontal e representativa. É nesse ponto nevrálgico que a educação e seus sujeitos podem e devem ser contra-hegemônicos.

Coerente com nossa histórica dependência econômica, as políticas para EJA vêm atender, ainda hoje, em grande parte às exigências da conjuntura externa subordinada às Agências de Financiamentos Internacionais, na intenção de, entre outras adequações, adaptar (acomodar) a mão-de-obra às novas demandas do mercado e das tecnologias no chamado momento de acumulação flexível.

Ventura ratifica esta ligação entre políticas para EJA e a conjuntura econômica internacional:

A proximidade da noção de Educação ao Longo da Vida com a EJA construída de forma hegemônica no Brasil, a partir de meados dos anos de 1990, apesar de aparentemente mostrar-se associado a conceitos e políticas de matriz avançada e democratizantes para a área, adequasse, perfeitamente, à ordem e ao “tom” do momento internacional (VENTURA, 2008, p. 7).

Articulando as faces internas e externas das políticas para EJA, percebemos que as ações oficiais para a modalidade reforçam os argumentos que justificam uma face cruel da crise estrutural do sistema capitalista: o desemprego (ou o chamado fim do emprego).

Para explicar a redução dos ‘postos de trabalho’, as demissões e a não abertura de novos empregos sem abordar o conflito capital  $x$  trabalho (presente nos investimentos em tecnologia que potencializam o lucro em detrimento de investimentos sociais e da manutenção/ampliação dos postos de emprego), os responsáveis pelo funcionamento (micro e macro) do sistema econômico-financeiro têm recorrido a explicações/estratégias de convencimento ideológico.

Por esse viés ideológico, questões ligadas às relações sociais de produção, como a crise do emprego e o achatamento dos salários, não são mostradas como uma condição intrínseca do modelo econômico-social hegemônico. Ao contrário, além de igualar maldosamente emprego e trabalho, as crises e o desemprego são apresentados como

ocasionais, como uma surpresa, uma situação inesperada e passageira, como já afirmamos anteriormente.

As explicações, em geral vindas do empresariado e de alguns especialistas, asseguram que o desemprego tem uma origem: a própria classe trabalhadora, que, não estando qualificada, pela sua pouca ou nenhuma escolaridade provoca a crise na empregabilidade. Enfrentar e desconstruir esse senso comum a partir das práticas educacionais e particularmente nos espaços da EJA é uma opção política e ideológica de coragem e que precisa ser experimentada. É um desafio presente e que pode ajudar a consolidar não só a EJA como direito, mas também pode contribuir para a democratização e conscientização das relações sociais para além das relações escolares.

### **1.5 - A EJA como espaço vivo e em disputa**

Debater EJA no atual contexto brasileiro é um exercício necessário e urgente. Este exercício, referenciado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, no escopo freiriano e na perspectiva da Educação Popular, toma uma dimensão viva, compromissada, ao mesmo tempo, com a crítica ao projeto homogeneizante em curso e com a possibilidade contra-hegemônica da construção de uma sociedade justa e solidária.

A retomada do debate da modalidade nos referenciais dos Fóruns (estaduais e locais), das Conferências (CONFINTEAS) e do Relatório Jaques Delors estão sobejamente documentados e aprofundados em autores como Timothy Ireland, Jane Paiva, Andrea Fernandes, Sérgio Haddad, Maria Di Pierro, Lucia Wanderley, Jaqueline Ventura, Jaqueline da Silva entre outros, o que justifica neste trabalho a opção por uma abordagem do viés pedagógico da EJA como uma possibilidade forte de consolidação do direito à educação e da educação como direito. Por isso, foi feita a opção pela aproximação com autora/es como Alessandra Nicodemos, Osmar Fávero, Paulo Freire, Miguel Arroyo entre outros. É claro que a abordagem focando nas ações pedagógicas como possibilidade de concretizar o direito não pode - nem vai - negligenciar, passar ao largo daquelas análises que entram na estrutura cervical da EJA.

Na realidade historicamente desigual da sociedade brasileira, a educação de jovens e adultos estabelece um lugar de resgate de direito e de cidadania. Milhões de jovens e adultos analfabetos são privados, numa sociedade grafológica, de acessar direitos básicos e

cotidianos. Tornadas fracionadas de cidadania parcial, essas pessoas encontram na EJA a possibilidade de completar-se como pessoa, como seres humanos, de conquistar a reparação devida.

No Parecer CNE/CEB 11/2000, Carlos Jamil Cury escreve:

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 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 (CURY, 2000, p. 6).

Reforçando a ideia aqui defendida de que a educação de jovens e adultos é um campo marcado pelas classes populares, as palavras de Cury nos colocam um desafio: fazer a reparação desta realidade histórica é um desafio a ser enfrentado e superado com muitas mãos, com milhares, milhões de mãos. Se de fato pretendemos que a reparação nos leve à igualdade, estejamos certos de que este caminho é de confronto, de militância e de ruptura; ruptura com um sistema que desigualava, exclui e funciona como uma grande rede articulada nos micros e macro espaços.

Justamente por sua história ligada aos princípios da educação popular e por serem seus sujeitos preferenciais jovens e adultos empobrecidos, a Educação de Jovens e Adultos se diferencia das outras modalidades, pois ela está em disputa. Tal política, no sentido amplo e diverso, carrega marcas que, de acordo com Miguel Arroyo, extrapolam a própria EJA. Diz Arroyo:

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que frequentam as escolas públicas (ARROYO, 2001, p. 13).

Quando o autor nos apresenta as influências *ejeanas* transbordando para outras esferas da educação (infância e juvenil), ele nos remete também tanto àquela dinâmica de disputa, quanto a uma outra percepção, esta freireana, de que a educação é um processo de mão-dupla: educador e educando se educam mutuamente neste processo. Ou seja, o que Arroyo nos traz é a EJA como possibilidade de transformação de todos os sujeitos envolvidos nela, e mais, de toda a educação.

Tal diversidade, dinâmica e riqueza, nos obriga a um olhar acurado para as especificidades da modalidade. Seu potencial, que extrapola suas fronteiras e alcança toda a educação, suas experiências pedagógicas, e seu público docente e discente, são componentes que merecem uma mirada mais cuidadosa. Com relação ao seu público, mais uma vez Fernandes nos auxilia com o retrato fiel da polissemia da EJA:

Ainda destinada à oferta de alfabetização e de educação básica para sujeitos que não tiveram acesso e essas possibilidades na idade considerada adequada do ponto de vista legal, a EJA precisa considerar a diversidade que caracteriza os sujeitos jovens e adultos, com suas particularidades garantindo-lhes o atendimento de acordo com as necessidades diferenciadas que têm (FERNANDES, 2012, p. 22).

Somando-se a este retrato, temos hoje questões que tornam a EJA ainda mais diferenciada, ainda mais específica... Dentre estas questões está, por exemplo, a retomada da juvenilização, reflexo de um conjunto de ações políticas-educacionais (como programas de aceleração desenvolvidos por algumas secretarias municipais) e/ou conjunturas sócio-políticas (como violência urbana e rural, a sazonalidade do emprego/desemprego). Esta conjuntura na qual a EJA está mergulhada só aumenta a necessidade de uma aproximação profunda para melhor capacitar nossa intervenção.

Assim, recorrer ao Parecer CNE/CEB nº11/2000, documento-chave da EJA, é um dever, uma vez que é ali que encontramos não apenas o ideário, mas o eixo político da modalidade. Sobre o Parecer, Soares esclarece:

O Parecer 11/2000 é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Aprovado na Câmara de Educação Básica em maio de 2000, o Parecer é um documento importante para se entenderem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2002, p. 12).

Como já citamos anteriormente, as três funções características da modalidade *a reparadora*, (ligada ao princípio de educação como direito); *a equalizadora*, (que pressupõe igualdade de oportunidades e universalização acesso) e *a qualificadora* (relacionada à educação permanente e à permanência na escola) ali expressas, nos dão o oriente da ação “*ejeana*”. Não conhecer e, assim, não entender a importância daquelas funções coloca em risco a concretização da Educação de Jovens e Adultos no aspecto educacional e, conseqüentemente, no sentido do direito assegurado. A esse respeito, Soares é direto:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa 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 significativas na convivência social contemporânea (ibid., p. 32).

Não ter o entendimento, a percepção de necessárias e permanentes releituras e socialização da EJA e das suas funções, numa perspectiva freireana (qual seja, democrática, dialógica e histórica), é estar insensível às dinâmicas duras, vivas e vividas que solapam a sociedade brasileira, aos desafios que se impõem à educação e, particularmente, à população jovem e adulta presentes no contexto que a EJA em si é e se coloca.

E qual contexto temos? Urbanização permanente e desordenada, ordem política apartada da população, crise sistêmica do modelo econômico com retração do setor produtivo, desindustrialização com crescente produção de insumos, financeirização da economia. Tal lógica, ancorada nas tecnologias da informação, na concentração das informações em conglomerado midiático e na flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho significam ao mesmo tempo descrença na via política e nos políticos, perda de direitos trabalhistas, fechamento de postos de emprego, no que diz respeito ao tecido social como um todo e, particularmente, o risco da concretização do direito à educação para milhões de jovens e adultos não ser efetivado.

O direito constitucional garantido, seu desenho e detalhamento nas leis que determinam as Diretrizes Básicas da Educação não significam a concretização daquele direito.

Conforme nos remete, PAIVA (2009, p. 177) “o problema mais grave na atualidade, em relação à conquista de direitos, não é o de sua fundamentação, mas de protegê-los”. Acrescentaria nesta lógica, além da proteção, o desafio de concretização e manutenção, no cotidiano, do direito à modalidade em questão.

A conjunção que envolve o resgate dos princípios políticos do Parecer CNE/CEB nº11/2000, a radicalização na ação afetiva-dialógica e o reconhecimento da atualidade da Educação Popular, torna-se um caminho para a (re) leitura dos saberes e das práticas do Ensino de História na EJA. Caminho que pode e deve nos levar à consolidação da EJA como direito.

Ainda recorrendo a Paiva (2009, p. 177), encontramos: “esta ideia de que a luta por direito inverte a mão tradicional do poder, que passa a vir de baixo para o alto, leva diretamente à relação entre direito e democracia”. Nesse aspecto, o ensino de história numa modalidade repleta de sujeitos e histórias visceralmente ligados aos “esfarrapados do mudo”,

no dizer de Paulo Freire<sup>14</sup>, não pode abrir mão da leitura do mundo, da democracia e da cidadania que nos cerca.

É uma opção política de leitura do mundo e do cotidiano escolar que contém - e está contido - nesta dinâmica. Saber ler, conhecer, reconhecer e entender o cotidiano escolar torna-se, assim, uma tarefa fundamental, imprescindível. Teorizar práticas, buscar um entendimento e perceber suas potencialidades didáticas que consolidem o direito, eis as demandas colocadas.

### **1.6 - O Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA da SME/RJ: histórico, rico e desafiador**

Enquanto a EJA, como vimos, é o grande campo de contextualização, o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, da Prefeitura do Rio de Janeiro é o local da aplicação, da vivência das dinâmicas que foram apontadas até aqui. É aqui no PEJA, onde sentimos as contradições e possibilidades, que a experiência pedagógica nos traz.

Nesse sentido, um detalhamento do PEJA faz-se necessário para que nosso olhar tenha maior amplitude e nos proporcione melhores leituras, mais escolhas e ponderações. Mostra-se interessante conhecer um pouco da história do PEJA<sup>15</sup>, para irmos nos aproximando, de forma crítica, dos seus contextos, dos seus sujeitos, dos seus desafios e possibilidade e, por fim, das escolhas feitas neste trabalho.

Em 1985 foi criado o Projeto de Educação Juvenil<sup>16</sup> (PEJ) dentro do Programa Especial de Educação (PEE) para atender à população entre 15 e 20 anos com uma proposta freireana e priorizando a alfabetização, a leitura e a escrita como meios para entender a realidade e a cidadania. Andrea da Paixão Fernandes, em sua tese de doutoramento, nos traz:

O Projeto de Educação Juvenil nasce com a responsabilidade de garantir aos estudantes de 14 a 20 anos “o papel social que tem sido historicamente negado à escola” (RIBEIRO, 1986, p. 80), possibilitando que o estudante se reestruture

<sup>14</sup> Paulo Freire dedica sua obra PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, (7ª edição de 1979) “aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam”.

<sup>15</sup> Tema amplamente bem abordado por trabalhos como os de Andrea da Paixão Fernandes (2012), Osmar Fávero e Ana Karina Brenner (2009), Flora Prata Machado (2004), Marilda de Jesus Henriques (1988) e Jaqueline Luiza da Silva (2010).

<sup>16</sup> Interessante observar que vivemos hoje uma juvenilização da EJA, não só no PEJA, no Rio de Janeiro, mas no Brasil. Observando a história do PEJA, vemos que na verdade se trata de uma ‘rejuvenilização’, uma vez que o Programa tem em sua origem o atendimento do público Juvenil. Daí ser discutível e ponderável a opinião de alguns agentes do PEJA ao fazerem abordagem dessa ‘onda de juvenilizadora’: primeiro como se ela fosse da atualidade e, segundo, demonstrando, por isso mesmo, a necessidade de uma aproximação com a história do Programa em questão.

enquanto ser humano e, com vistas à sua (re) inserção na sociedade em que vive. Isso ocorre no início da década de 1980, no momento de abertura política posterior ao Regime Ditatorial quando são criadas as condições necessárias para a existência de programas de educação que tenham como foco uma proposta de caráter político-ideológico, com currículo e metodologias adequadas aos jovens nessa faixa etária e tendo como princípio uma oferta de educação que fosse capaz de dialogar com a classe popular que, historicamente, vem ficando à margem do processo educacional no Brasil (FERNANDES, 2012, p. 92).

Como vemos, o Projeto nasce com direcionamento claro, jovens de 14 a 20 anos, em um contexto particularmente provocante, de abertura política pós ditadura e com um recorde de atendimento específico, qual seja, dialogar com a classe popular. Tais características de gênese vão dar ao PEJ uma estrutura de funcionamento e procedimentos didático e pedagógico também diferenciados, pois como, nos afirma Fernandes (2012, p. 93) “considerava, para seu desenvolvimento, a perspectiva freireana de educação, com organização curricular em ciclos. Os materiais didáticos eram elaborados a partir de temas geradores”. E conclui ainda Fernandes (ibid.): “cabe ressaltar que o PEJ consistia em uma proposta alternativa e inovadora de construção de relações entre escola, professores e estudantes. É possível entender essas especificidades do PEJ quando observamos o grupo dos ‘pioneiros’ do Projeto: eram professores oriundos de movimentos populares como o MEB, a FAMERJ e a FAFERJ”<sup>17</sup>.

É assim que a trajetória do PEJA, desde seu nascedouro carrega a marca de uma pedagogia popular, na qual as histórias de vida de seus sujeitos estiveram no centro criador e propositivo das ações educativas. Vamos nos aproximar dessa história de forma mais sistematizada numa tentativa de perceber suas permanências e suas transformações

Depois de 30 anos, o Projeto é, em 2017, o Programa de Educação de Jovens e Adultos/PEJA com uma estrutura que atende, segundo o sítio da Secretaria Municipal de Educação, a um público de 26.793<sup>18</sup> alunos nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Aquele Projeto tem uma história marcada por ondulações e, porque não dizer, fases. Profundo conhecedor do assunto, Osmar Fávero (2006) organiza e contextualiza esta história em três fases.

A primeira (1985-1991) é a fase de constituição e implantação da modalidade na Cidade do Rio de Janeiro. No Programa Especial de Educação (PEE) de 1985<sup>19</sup>, temos, de

<sup>17</sup> MEB- Movimento de Educação de Base; FAMERJ – Federação das Associações de Moradores do Rio de Janeiro e FAFERJ – Federação das Associações de Moradores em Favelas do Rio de Janeiro

<sup>18</sup> Informação acessada por <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> . Acesso em 26 mar. 2016.

<sup>19</sup> Tendo como diretriz básica e fundamental a recuperação da escola pública e de seu ensino, o principal objetivo do PEE era “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar no tempo devido – e com a correção desejável” (RIBEIRO, 1986, p. 35). O PEE

acordo com Fávero e Brenner, a seguinte justificativa para uma ação oficial na modalidade Jovens e Adultos:

(uma ação na EJA) se justificaria pela existência de milhares de analfabetos na faixa etária dos 15 aos 20 anos, marginalizados em relação aos benefícios da educação e da cultura e candidatos, muitos deles pelas insuficiências que apresentam diante das expectativas do mercado de trabalho, a desvios da conduta social (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 1).

Para atender àquela população, o Programa teria que ter, em sua estrutura, identidade com este setor da sociedade, fazendo referência ao Programa Especial de Educação (Rio de Janeiro, SEEDUC, 1985), Fávero e Brenner (ibid, p. 2) nos escreve que aquele projeto: “deveria considerar: conteúdos identificados com seus padrões culturais; experiência individual para incorporá-la ao processo educativo; necessidade de ação flexível, que permitisse o redirecionamento indicado pelo acompanhamento constante do processo”. Recorrendo a Henriques (1988, p.1), a autora nos mostra que “a organização curricular abrangia as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura, todas interligadas à dinâmica de alfabetização”.

Sendo um projeto inovador em uma modalidade relativamente jovem se comparada com outras, onde a mobilidade da ação era, ao mesmo tempo, uma novidade e uma necessidade básica para o processo de alfabetização, houve a preocupação com a formação e com o treinamento de um corpo docente para o Projeto.

Ainda Fávero e Brenner nos lembram tal preocupação:

Para possibilitar o processo de alfabetização com esses pressupostos, a coordenação do PEJA propunha formação docente em dois momentos: um treinamento intensivo, realizado na implantação do Programa no CIEP, e o treinamento em serviço, realizado pelos pólos localizados nos bairros, envolvendo professores num encontro mensal, para a troca de experiências, e visitas da equipe de coordenação. Tais encontros eram coordenados por professores orientadores, responsáveis, na estrutura do PEJA, pela orientação do trabalho pedagógico (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 4).

Tais novidades, na forma e no conteúdo, esbarravam em outra situação inusitada: como era um Projeto ainda não regulamentado e sem diretrizes curriculares para a EJA na rede pública, aquele PEJ não podia emitir certificado de terminalidade (conclusão), o que

---

tinha em sua concepção três grandes metas centrais: a primeira consistia na expansão da rede pública de ensino, tendo por objetivo extinguir o terceiro turno e garantir, no mínimo, 5 horas-aula a todas as crianças e, também, na criação de 1.000 Casas da Criança<sup>13</sup>; a segunda meta fundamental era a instituição das “escolas de dia completo”, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), também implantados em áreas de maior densidade populacional e de pobreza, que passaram a ser conhecidos como Brizolões; a terceira, era o aperfeiçoamento do magistério, tanto o que está em serviço, como o que ingressava na carreira (RIBEIRO, 1986; FERNANDES 2013).

gerava dificuldades para os concluintes ingressarem na então 5ª. série da rede regular. Fernandes nos lembra da situação que pode parecer prosaica:

Muitas vezes a direção dos CIEPs precisava entrar em contato com a direção da escola estadual onde o estudante pretendia dar continuidade à sua escolarização para explicar tal situação. Aplicava-se, então, a Deliberação nº 13/76, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que possibilitava que, a partir de uma avaliação diagnóstica, o estudante realizasse sua matrícula. Tal situação perdurou por mais de uma década (FERNANDES, 2012, p. 97)

Assim, boa parte dos alunos concluintes do PEJ ingressava transferida no Ensino Supletivo, oferecido então pela Rede Estadual de Educação.

A partir de 1992, iniciou-se a segunda fase. O novo quadro político, mais conservador que o anterior, alterou as orientações da educação pública da cidade. Embora funcionasse em várias escolas, a estrutura original do PEJ estava alterada. Desde a estrutura curricular, com a supressão de algumas disciplinas do currículo, até a composição do corpo docente, vários desafios foram se apresentando. A partir do que nos traz Henriques (1988), as dificuldades alcançaram três frentes estruturantes do Programa:

i- as de ordem administrativas como falta de professores e resistência de diretores para implementar o programa;

ii- as de ordem pedagógica no que se refere à dificuldade dos professores tanto em trabalhar com esse grupo de estudantes quando com a interdisciplinaridade como pressuposto metodológico; e

iii- as de ordem financeira (ausência de infraestrutura necessária e alto custo do programa – pois a metodologia escolhida visa um número reduzido de alunos, 15 por turma).

Aqueles desafios se transformaram em efetivas mudanças no Programa original. Só como exemplo, a partir de 1990, as disciplinas de Educação Física e Educação Artística deixaram de ser desenvolvidas por professores do Programa. Em pouco tempo, as outras disciplinas passaram a sofrer do mesmo problema. Vejamos o que nos trazem Fávero e Brenner (2006): “os professores da escola regular diurna, para complementar sua carga horária, passaram a ser os responsáveis por elas, sem entendimento, compromisso e envolvimento com os objetivos do PEJA. A longo prazo, estas atividades deixaram de ser realizadas”.

Muitos daqueles docentes, tomando cuidado para não sermos devorados pelas possíveis e sedutoras generalizações, “sem entendimento” ainda do que era o Projeto e, talvez por isso, sem o “comprometimento” esperado, sem formação para a modalidade e assim sem

envolvimento com os objetivos do PEJ, em pouco tempo passaram a ser a maioria dos regentes do Projeto.

As mudanças na política representaram alterações profundas na EJA tanto na rede estadual quanto na municipal. O retorno de forças conservadoras nos níveis estadual e municipal, segundo Fávero e Brenner, foi determinante para a EJA nestas duas esferas:

Esse quadro resultou em considerável redução do PEJA: em 1992 funcionava em 42 CIEPs, em 1995 era oferecido em apenas 15. Além da falta de apoio da SME/RJ, sua divulgação ficou a cargo exclusivamente de diretores comprometidos com o Programa, pois seu cancelamento significaria expressiva diminuição de professores e de trabalhos a serem executados em suas unidades. Alguns CIEPs converteram-se em baluartes de resistência, comprometendo alunos e algumas instituições da sociedade civil na defesa do Programa (FÁVERO; BRENNER, 2009, p. 4).

Aquela situação de revés foi ainda mais agravada quando, segundo os autores (ibid.) “governo Moreira Franco arquivou o PEE, e os CIEPs e o PEJA foram praticamente abandonados”.

A terceira e última fase, iniciada em 1996, teve como marca a reestruturação da EJA nas redes públicas, estadual e municipal. Depois do acordo entre a SME e o MEC, a EJA tomou outro fôlego: com verbas do FNDE pôde ser realizado no município o “I Encontro de Jovens e Adultos” em 1996. Aquele encontro reuniu educadores e outras instituições que, juntas, propuseram reflexões e ações sobre a modalidade

Em 1997, o II Encontro debateu a necessidade da reestruturação e da normatização da EJA nas redes públicas a partir das propostas da SME/RJ. O MEC recebeu a proposta do Encontro que pleiteava verbas via FNDE para melhorar o atendimento e concretizar as demandas da EJA.

O convênio proposto visava, segundo Fávero e Brenner,

ampliar o PEJA I (1ª a 4ª séries) de 64 para 130 turmas, atendendo a 3.200 alunos, e a criação do PEJA II (5ª a 8ª séries), para atender 5.000 jovens no biênio 1998/1999. O convênio garantiria também a formação continuada de profissionais para a área de EJA, aquisição de material para manutenção e ampliação das turmas, e elaboração de material didático (id., 2006, p. 27).

O convênio assinado deu nova roupagem à modalidade na rede municipal e o PEJ passou a ter a estrutura que essencialmente funciona até hoje. A partir do Parecer 03/99 do Conselho Municipal de Educação, o Projeto passou a atender aos dois segmentos<sup>20</sup> da

<sup>20</sup> De acordo como o Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro em sua página 42: “Em março de 1999, aconteceu o que muitos desejado e esperado pelos alunos do PEJ: a aprovação pelo Conselho Municipal de Educação do Projeto de Educação Juvenil, nas suas etapas PEJ I e PEJ II, por meio do Parecer 03/1999,

Educação Fundamental com, segundo Fávero e Brenner (2006, p. 5), “ensino não-seriado, acelerativo e progressivo, realizado de forma presencial, em horário noturno, distinto do ensino supletivo e do regular noturno”.

É desta terceira fase, o desenho do PEJA que temos. De acordo com Jaqueline Silva:

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação apresentou ao Conselho Municipal de Educação uma proposta para a implantação do 2º segmento do Ensino Fundamental no PEJ (PEJ II) e a regulamentação do mesmo. No ano seguinte, por meio do Parecer 03/99, foi dado caráter de terminalidade ao Projeto, com garantia de documentação retroativa a 1998 a todos que frequentaram tal modalidade de ensino, sendo estabelecida a faixa etária de 14 a 22 anos para o PEJ I e de 14 a 25 anos para o PEJ II (SILVA, 2010, p. 54).

Aquelas mudanças vieram atender à crescente demanda pela educação de jovens e adultos e às necessidades pedagógicas da modalidade. Mas foi pelo Parecer 06/2005 do Conselho Municipal de Educação (que veio para validar e definir a política de EJA da Secretaria Municipal de Educação) e de acordo com a Lei 9394/96, que tivemos mudanças estruturantes no Projeto: o atendimento estendeu-se para adultos, mudando de Projeto de Educação Juvenil (PEJ) para o atual Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Aquele parecer implicou num conjunto de ações que mexeram tanto na designação nominal quanto na estrutura de oferta de vagas e, o que nos interessa nesse trabalho, provocou a reestruturação da matriz curricular da EJA na Cidade. Assim, não seria exagerado considerar o ano de 2005 como um marco fundamental da história da EJA da Cidade do Rio de Janeiro.

Estruturalmente, o Programa pode ser expresso da seguinte forma: ensino não-seriado, acelerativo e progressivo, presencial, em horário noturno. As turmas devem ter no máximo 25 alunos e devem estar organizadas em dois segmentos: o PEJA I, correspondendo ao 1º segmento do Ensino Fundamental, e PEJA II, correspondendo ao 2º segmento. Com mais detalhes, ainda Silva nos mostra a busca tanto por uma estrutura quanto por uma metodologia diferenciadas:

De acordo com seus pressupostos pedagógicos, o PEJA se organiza em blocos de aprendizagem e não em séries, de modo a adequar o ensino ao ritmo de aprendizado dos alunos, ou seja, não é necessário que o aluno curse um ano letivo para mudar de bloco. Cada segmento (PEJA I e PEJA II) possui dois blocos, divididos em três trimestres letivos. A matrícula dos alunos pode ser realizada em qualquer momento do ano, de acordo com o número de vagas existente (SILVA 2010, p. 56).

---

aprovou o caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 1998 a todos os jovens e adultos que frequentaram tal modalidade de ensino”.

Disponível em <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim586.pdf>. Acesso em 12 jan. 2011

Essa situação, porém, não tem garantido o direito à educação à população jovem e adulta da cidade. Embora a demanda tenha aumentado, o número de matriculados caiu de 30 mil, em 2007, para 22,5 mil<sup>21</sup>, em 2010<sup>22</sup> e para os atuais 26.2 mil<sup>23</sup>, além de registrar um índice de evasão anual em torno de 20%, com picos de 29% em algumas escolas.

Perceber a redução das matrículas no PEJA nos obriga a considerar os programas implantados pela SME para regular idade/série (fluxo escolar), como o Programa de Reforço Escolar, conhecido como ‘Acelera’ e o Autonomia Carioca, por exemplo. Aqueles programas reduziram e/ou retardaram o acesso de jovens à modalidade EJA, uma vez que passaram a diminuir a distorção idade/série. Por outro lado, aquela/es jovens, que a partir dos 14 anos de idade não conseguem – por questões pessoais ou escolares – superar a dita distorção, são convidados pelas direções a buscarem a EJA.

Além disso, outro fator que desafia a aproximação com o fato é que as matrículas no PEJA acontecem ao longo do ano, o que cria uma situação muito peculiar do PEJA: entre os meses de novembro e março - período de festas natalinas até o carnaval -, a presença reduz-se drasticamente por conta dos serviços temporários no comércio e nas escolas de samba. A referência à sazonalidade das matrículas e às evasões periódicas e o não aprofundamento se explicam no viés de que estamos mapeando o Programa e detectando suas nuances e heterogeneidade, especialmente no que diz respeito à composição do seu público e do seu funcionamento. Assim, seria necessário um acompanhamento mês a mês para analisar as tendências, caso que não é tema deste trabalho.

Este processo histórico marca a modalidade na cidade do Rio de Janeiro. As transformações sofridas nos aspectos administrativos, pedagógico e financeiro, que geraram as tensões para consolidar o direito à educação aos jovens e adultos da cidade, nos faz retomar a Jaqueline Silva, ao considerar que:

---

<sup>21</sup> Números retirados do sítio da SME/RJ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>. Acesso em 12 jan. 2011.

<sup>22</sup> O PEJA tem uma marca particular com relação à evasão. Como o público atendido é de jovens e adultos trabalhadora/es, que na sua maioria, não tem formação profissional qualificada, é comum, no último trimestre do ano letivo, haver uma redução acentuada na frequência escolar. Isso ocorre por conta dos contratos de *extra natal*, especialmente oferecidos pelo comércio varejista. Esta baixa frequência acaba gerando a eliminação e engordando as estatísticas da evasão.

<sup>23</sup> De acordo com o sítio eletrônico da prefeitura do Rio, a “Educação de Jovens e Adultos - Com o objetivo de enfrentar o desafio de escolarizar jovens socialmente excluídos, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro também vem construindo, em parceria com seus professores, ações voltadas para a fortificação de uma política de educação de jovens e adultos pautada nos eixos de aumento de escolaridade, educação permanente e inclusão no mundo do trabalho, aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Para isso, investe no seu Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) que já beneficia mais de 27 mil alunos. Ao todo, 139 escolas possuem o PEJA.” Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125906>. Acesso em 12 set. 2017.

O estudo sobre o PEJA é importante à medida que se trata de um Programa inserido na política pública municipal do Rio de Janeiro há mais de duas décadas, voltado para o Ensino Fundamental de pessoas com mais de 14 anos de idade, hoje [2010] com quase 30 mil alunos matriculados, parte integrante das escolas públicas municipais, com orientações curriculares próprias, professores concursados e requisitados para o trabalho, que recebem formação continuada específica (SILVA, 2010, p. 3).

É por entender o PEJA como uma política pública das mais louváveis e por entender também que estudá-la pode ajudar a melhorá-la, por entender o esforço oficial e de muitas pessoas que militam na EJA e, finalmente, por defender a EJA como direito que este trabalho se dirige. E mais, buscando focar no sucesso e nos esforços bem-sucedidos - uma das marcas do Programa - e tendo a oscilação do seu público como pretexto, como provocação a ser superada é que temos a energia desta pesquisa. Uma questão: pode o PEJA reencontrar seu espírito fundador marcado pela metodologia e pedagogia diferenciadas, marcadamente popular freireano? Outra questão: no PEJA tem sido possível práticas pedagógicas dialógicas, afetivas que enfrentam e superam os desafios da modalidade numa cidade e em uma prefeitura como a do Rio de Janeiro?

A reflexão se coloca a partir do que pondera Miguel Arroyo (2010) ao constatar que a modalidade, a EJA, e no caso o PEJA, ao se tornar proposta “educativa escolar” pode estar se afastando do seu espírito popular e pergunta: “que preço pagará por essa estruturação? Terá de recuar ou abandonar sua história de reencontro com concepções perenes de formação humana?”

Neste desafio, buscar experiências que, enfrentando a evasão, conseguem as conquistas históricas do PEJA, torna-se essencial. Responder às perguntas colocadas só será possível a partir de uma aproximação com o cotidiano do PEJA.

Ao observar a história do Programa, verificamos que na sua segunda fase, tendo como referência a cronologia de Fávero e Brenner (2006) e os estudos de Henriques (1988) e de Fernandes (2012), houve uma mudança relacionada ao aspecto pedagógico. Lá, tivemos a chegada de professores (primeiro de Educação Física e de Educação Artística, depois de outras disciplinas) que não tinham como novidade o entendimento dos objetivos do PEJA. Aquele nível de entendimento (ou desconhecimento?) que poderia descambar, em alguns casos, para o conseqüente envolvimento descompromissado, pode nos aproximar de uma conclusão: aqueles profissionais, para ‘sobreviver’ ou manter-se na modalidade, recorreram ao que já conheciam, ou seja, a adaptação do currículo e das práticas da educação da ‘escola regular diurna’, para lembrar as palavras dos autores citados.

Aquela migração, como vimos, teve pelo menos uma motivação, a complementação da carga horária. Isso nos remete a um tema que cruza nosso caminho, mas que vamos apenas lembrá-lo: a proletarização docente. Distante dos centros decisórios, com cada vez menos espaços de diálogo e intervenção sobre a carreira e sobre a estruturação da escola e da educação públicas, ficamos à mercê do que resta, não do merecido, do necessário, mas da sobra. É assim que vão chegando, ou melhor, que vão se perpetuando as práticas distantes dos objetivos, dos horizontes da EJA. Há, porém, quem resista.

Duas situações podem ser vistas como possibilidades de ter no PEJA espaços de resistência. Situações que dialética e desafiadoramente vêm do campo institucional: a primeira é a inserção do PEJA no Núcleo Curricular Básico da Secretaria Municipal de Educação. Este status confere ao Programa, como lembra Jaqueline Silva:

Esta inserção da EJA no currículo da Rede Municipal é fundamental à medida que o PEJA ganha importância no conjunto das escolas, visto que é parte constitutiva do sistema, e também pelo caráter inovador, pois foram os próprios professores do PEJA quem elaboraram os fascículos de atualização da Multieducação (SILVA, 2010, p. 59).

A atuação dos docentes diminui o toque de alienação do fazer pedagógico e a incorporação à Multieducação, garante a permanência do Programa na Rede.

A segunda situação é a liberdade pedagógica conquistada pelo Programa. Tanto o cotidiano quanto as avaliações dos processos pedagógicos estão nas mãos dos docentes. Fazendo referência à documentação oficial (PREFEITURA, 2006), Silva nos traz:

avaliação no PEJA, esta é pensada e realizada pelos professores regentes e pelos integrantes das equipes pedagógicas das escolas desde a implantação da EJA no município. O documento que normatiza o PEJA orienta que a avaliação deve ser contínua, permitindo avanços progressivos dos alunos em qualquer época do ano letivo (SILVA 2010, p. 59).

Aquelas duas situações, conjugadas, nos descortinam tanto a garantia da escolarização como um valor e um direito, quanto a consolidação do PEJA como conquista que assegura aquele direito. Uma questão que se apresenta é: onde temos docentes agindo dentro de tais possibilidades? Ou, onde estão as práticas que se sustentam nessa lógica de liberdade e de dialogicidade?

## 2. ESTADO DA ARTE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Comecei a busca sobre a temática de minha pesquisa pela consulta aos bancos de teses/dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br>) acessando temas que cruzam áreas de interesses, portanto relacionando:

*EJA E AFETIVIDADE* - onde encontramos 3 registros;

*EJA e APRENDIZAGEM* – nos deparamos com 132 registros.

O recorte temporal da pesquisa foi delimitado entre os anos de 2011 e 2015, ou seja, os últimos 5 anos. Vale lembrar que, desse total de teses pesquisadas, apenas duas estão no escopo de Mestrados Profissionais, sendo que ainda nesses casos a temática “*dialogicidade na prática docente em EJA*” não estava presente.

Outra sondagem feita para compor esse estado da arte procurou alcançar dois eventos de relevância nacional cujas temáticas tem a EJA como foco. Foram eles: o 2º *Seminário de Educação de Jovens e Adultos – SEEJA/RJ*, promovido pela PUC/RJ em 2015 e o *Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – ALFA e EJA/2015*, realizado pela Universidade Estadual da Bahia/UEBA.

No SEEJA/RJ, foram registrados: “496 inscritos, 195 trabalhos apresentados durante o evento e 123 trabalhos completos postados no site” (conforme Anais do Seminário), sendo que nenhum deles tratou de questões relacionadas à prática docente dialógica e afetividade na EJA.

Já no ALFA & EJA/2015, tivemos 97 trabalhos apresentados e desses, 9 com referência à prática docente na EJA. Apenas um - o que eu apresentei - versou sobre a temática: afetividade e prática docente na EJA.

Consultando o Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, o GT 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e sua produção entre os anos de 2004 e 2017 possuem trabalhos que versam ou abordam de forma concomitante a temática ‘*dialogicidade e afetividade na ação pedagógica em História*’. O recorte temporal mais largo deve-se ao fato de que sendo o GT 18/ANPEd, focado na produção acadêmica em EJA, valeria a pena consultar um tempo maior na busca por mais subsídios e embasamento teórico para ajudar na caminhada dessa dissertação, o que de fato ocorreu.

Como resultado desse esforço, foi possível montar o seguinte quadro:

<b>ANPED GT 18</b>	
<b>Reunião /ano</b>	<b>Trabalho - autoria</b>
27ª 2004	• Em torno da mesa. (PRESTES, Emilia Maria da Trindade – UFPB)
28ª 2005	• A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos (SILVA, Lucas Ferreira / UFAL) • Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos (MARTINS, Tânia Barbosa/UFSCAR )
29ª 2006	• A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos (LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim/UFAL/SESI)
30ª 2007	0
31ª 2008	0
32ª 2009	0
33ª 2010	• Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e Adulta: entrelaçando experiência e educação (FERRAZI, Juliana/UFSC)
34ª 2011	• A mediação na prática pedagógica da educação de jovens e Adultos: sentidos e complexidades imanescentes (LOSSO, Adriana Regina Sanceverino/UNISINOS) • Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas. (CARMO Gerson Tavares do/UENF)
35ª 2012	0
36ª 2013	0
37ª 2015	0

Fonte: Elaboração própria

Apresentado na 26ª Reunião da ANPED, o trabalho de Emilia M<sup>a</sup> da T. Prestes, “Em torno da mesa”, relata sua experiência na Espanha com grupo de pessoas adultas, que se reuniam diariamente. Prestes nos traz:

Durante duas horas, este grupo formado por pessoas com idade variável entre 50 e os 85 anos entrecruzavam as ideias e narrativas expostas nas obras literárias de diferentes autores com as histórias de suas vivências e os acontecimentos cotidianos, materializando um processo de educação de adultos focalizado na participação, superação da desigualdade, inclusão e mudança, via a aprendizagem dialógica (PRESTES, 2004, p. 01).

Na citação, percebemos a presença de vários elementos caros ao nosso estudo: educação de adultos, inclusão, mudança e aprendizagem dialógica. Além dessa identidade temática, vamos dizer assim, o trabalho em tela traz outra aproximação: uma percepção, porque não dizer uma revisão na concepção do fazer pedagógico, que aquela experiência lhe trouxe. Assim como nosso trabalho pretende, a autora também faz uma leitura crítica do processo ensino-aprendizagem:

Com efeito, trazia muito interiorizada as concepções de aprendizagens atreladas aos modelos pedagógicos teleológicos, normativos e conservadores em que pessoas

adultas e com pouca escolaridade, teriam muito que aprender e pouco que contribuir no desenvolvimento das aulas. Por isso esperava que o monitor e a equipe voluntária centralizassem o processo de aprendizagem (ibid., p. 2).

Uma aproximação com práticas pedagógicas que desafiam o *establishment* pedagógico, por pretender praticar a dialogicidade, ao mesmo tempo em que aponta para mudança, nos leva dialeticamente a uma revisão do que se pratica na EJA. Talvez seja essa a contribuição do trabalho de Prestes.

Na 28ª ANPEd/2005, o trabalho de Lucas Ferreira Silva, “A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos” trata das relações entre EJA e afetividade, porém o faz a partir do ponto de vista dos educandos. Na introdução do artigo, temos:

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa (2001-2004) que teve como objetivo principal compreender por que os sujeitos/alfabetizadores em três momentos distintos expressaram enfaticamente componentes afetivos (sentimentos e emoções) em relatos autobiográficos (SILVA, 2005, p. 1).

Sendo assim, a aproximação com a temática daquele trabalho, embora apenas tangencie o foco dessa dissertação, que pretende cercar as ações pedagógicas, a relação entre docentes e discentes na EJA, serve para nos mostrar a presença da temática na produção do GT.

Também naquela reunião, o trabalho “Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos” de Tânia Barbosa Martins, tendo a centralidade no ensino de História, atende de forma parcial, mas interessante, à investigação proposta neste trabalho. Especialmente no que diz respeito à disciplina e à prática pedagógica em História como ponte e oportunidade de problematização da realidade. Vejamos o que nos traz Martins:

Nessa direção, indagamos se a disciplina de História tem servido como um instrumental analítico capaz de contribuir para ampliar a reflexão crítica desses jovens e adultos sobre a realidade social que os cercam. A disciplina de História merece atenção especial, pois traz o diálogo e a reflexão sobre a realidade como características principais, abordando questões sociais pode contribuir com a formação do aluno. Assim, a História nos parece uma disciplina essencial para investigar em que medida contribui para ampliar a visão dos alunos da EJA sobre os processos de exclusão social (MARTINS, 2005, p. 2).

Concordando com a visão da autora sobre o papel da História, enquanto disciplina que pode contribuir para ‘ampliar a visão dos alunos da EJA sobre os processos de exclusão social’, mas tomando o cuidado para não incorrer na possibilidade de ser bancário ao tentar

*‘ampliar a visão do aluno’* e não ampliar as nossas visões sobre as exclusões e dinâmicas históricas, percebe-se um contato maior no que diz respeito à ação pedagógica.

O trabalho como categoria fundante e que iguala e identifica educandos e educadores na educação de jovens e adultos é o que nos aproxima ao trabalho de M<sup>a</sup> Gorete Lopes, apresentado na 29<sup>a</sup> Reunião da ANPEd/2006.

No nosso texto, o conceito de trabalho não é o tema central, mas aqui, considerando-o como amalgamador da relação educando-educador e como força humanizadora e transformadora, a percepção de igualdade social entre as duas partes envolvidas na prática educativa parte do pressuposto de que, ao ser vendida/alugada de maneira explorada no sistema que prevalece em nossa sociedade, nós trabalhadores, docentes e jovens e adultos, nos identificamos e criamos laços.

Lopes (2006, p. 5) constata que nossa origem colonial, escravista e explorada, deixou “privados do direito à educação escolar desde os primórdios, por fazerem parte do contingente de escravos, índios e mulheres, os sujeitos que buscam a EJA”. Vale ressaltar que, como educador, docente, que educa e é educado ao educar, também sou sujeito da EJA e desse passado infeliz.

Na ANPEd 33/2010, o trabalho intitulado “Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e Adulta: entrelaçando experiência e educação” de Juliana Ferrazi, tem identificação com nossa pesquisa tanto no conceito-chave ‘ação dialógica’ quanto nos referenciais teóricos (Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maria Dei Piero, Carlos Brandão), presentes nos dois trabalhos.

Por fim, temos na 34<sup>a</sup> ANPEd/2011 dois trabalhos. O primeiro, “A mediação na prática pedagógica da educação de jovens e Adultos: sentidos e complexidades imanentes” de Adriana Regina Sanceverino Losso, que traz o debate sobre o conceito ‘mediação’ e a concepção do materialismo histórico além da referência freireana estabelecendo o diálogo com esta dissertação. Afirma Losso;

Na perspectiva freireana é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve (LOSSO, 2011, p. 6).

O segundo trabalho, “Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas” de Gerson Tavares do Carmo, apresenta-se uma instigante abordagem sobre o problema da evasão na EJA. Transitando por questões

metodológicas diferenciadas e por leituras críticas, Do Carmo (2011) questiona os lugares comuns que têm explicado e justificado a evasão escolar na educação de jovens e adultos.

Assim, tratando com referências do tipo subjetividade e intersubjetividade (gênero, classe e sexualidade, entre outras), o autor vai debatendo evasão/permanência buscando desconstruir o senso-comum calcado no ‘desinteresse’ do aluno de EJA. Numa reflexão calcada numa leitura reflexiva sobre a realidade histórica, Carmo (2011, p. 3) afirma que “num contexto marcado pelo desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados não podem mais assegurar nem empregos, nem mobilidade social, nem acréscimos ao desenvolvimento”, o que nos ajuda a entender que a escola não tem condições, como no passado, a bancar, garantir ou defender a inclusão social. Esta temática converge para o debate a respeito de o que fazer para nos aproximar da permanência na EJA, analisando as razões da evasão, ideia-forte dessa dissertação.

### 3. O QUADRO TEÓRICO: PRESSUPOSTOS, HIPÓTESE E CONCEITOS

O quadro teórico vai procurar desenhar de forma simples as ideias que sustentam este trabalho, apresentando, sequencialmente, os conceitos, os pressupostos e, por último, as hipóteses.

Identificado com o campo das ideias críticas e emancipatórias em educação, a finalidade de compor este quadro é traçar um caminho no qual a leitura vá fluindo e a estruturação teórica escolhida possa ser segura e claramente percebida, demonstrando coerência na articulação entre o objeto pesquisado e a teorização escolhida.

A conceituação de ‘*fracasso/abandono*’ será primeiramente apresentada para nos situar no “tema-provocador” do trabalho. À sombra da lógica da ‘palavra geradora’ de Paulo Freire, a aproximação deste conceito objetiva alcançar um olhar mais detalhado do cerne do problema a ser tratado.

A “*afetividade*” e a “*dialogicidade*” nas práticas educativas serão os conceitos seguintes a serem explicitados. Estes dois conceitos formam a linha de ataque do trabalho, compõem o centro nervoso das argumentações.

O último conceito a ser tratado é de ‘*hegemonia/contra hegemonia*’, conceito este que, apresentado, vai se mostrar como a chave que dá sentido ao trabalho.

Na segunda parte do quadro, trataremos dos *pressupostos* que moveram esta pesquisa. O primeiro é: a partir de uma leitura da sociedade e da história do nosso tempo presente, o trabalho busca demonstrar que o modelo no qual estamos inseridos tem, em sua lógica, a reprodução do lucro, a concentração do capital (geradora de desigualdades) e a desumanização. Esta conjugação, modelo e desumanização, é abordada neste como causadoras das questões educacionais trazidas no texto.

O segundo pressuposto é que o modelo hegemônico em tela se replica nas escolas, na EJA e no PEJA, lócus particular da pesquisa.

Na terceira e última parte deste capítulo, trataremos das *hipóteses*: i) que o PEJA é um espaço que, apesar de estar inserido no modelo gerador de fracassos, pode ser dialeticamente um espaço contra-hegemônico e, por isso, está em disputa; ii) que práticas dialógicas e afetivas podem minimizar e/ou reverter evasão na modalidade e no Programa. Espelhadas com os resultados da pesquisa de campo, aquelas hipóteses serão detalhadas.

#### 3.1- Pressupostos I: sociedade sob hegemonia do capital potencializa fracasso escolar

Depois que consegue completar o ciclo de sua transformação em classe em si mesma, a classe operária converte-se no fator principal de alteração da ordem, e o faria em sentido capitalista, se o capitalismo tivesse para elas, ‘uma face humana’. A obstinada resistência da burguesia nacional e estrangeira, em conjunto, não deixa alternativa. (...). Os que sempre foram tratados como inimigos da ordem e sempre foram excluídos da sociedade civil só acham uma saída: construir uma ordem social própria.

*Florestan Fernandes*

Temos reiterado que vivemos um tempo histórico marcado pelo individualismo, pela reprodução e acumulação do capital sustentado na lógica do racionalismo e que dura – se considerarmos, numa perspectiva ‘euro centrada’, o Mercantilismo como berço do capitalismo ou embrião de sua gestão – ao menos cinco séculos. Isso quer dizer que tal lógica está fortemente consolidada e luta cotidianamente para manter-se consolidada, o que não significa que seja insuperável.

É importante ressaltar que todo este trabalho está alicerçado num recorte ocidental e eurocêntrico, mas não contém uma visão hegemônica. O trabalho fala a partir da história de um país invadido, colonizado e explorado, alternadamente por nações alinhadas ao capitalismo: da invasão violenta e genocida de Portugal (monarquista e mercantil); da subordinação brasileira, política e econômica ao poder britânico no século XIX, até à dependência aos interesses estadunidenses, a mais recente, nosso país, enquanto nação unificada nos moldes modernos esteve sempre subalternizado. Esta introdução se faz necessária para justificar o aparente recorte eurocêntrico aqui estampado.

Ressalvando a importância das massas ancestrais, nativas e africanas; que lutaram e resistiram bravamente por outro estilo de vida e nos forjaram enquanto povo, não resta dúvida de que, a ferro, fogo, sangue e vidas humanas, foi a herança europeia que se hegemonizou e é a partir delas que vamos localizar as influências que o racionalismo e o colonialismo marcaram em nossa sociedade. Não se trata de adesão ao discurso dos vencedores, mas de reconhecer essa dor, essas perdas e buscar alternativas. Entender que o modelo, vitorioso até então, precisa ser (re) conhecido para ser superado é, de certa forma, buscar, nas referências dos ‘esfarrapados’ de quem fala Paulo Freire, inspiração para o enfrentamento. Trazer para o presente este passado deve servir para iluminar os primeiros passos desse trabalho.

Nossa terra entrou no circuito mundial a partir dos princípios econômicos mercantis enquanto colônia de exploração com a imposição de uma sociedade escravista e em pleno embate ideológico renascentista *versus* Igreja Católica. As chagas daquele cenário se espalharam pelo mundo - reflexos da Reforma e da Contrarreforma, da Inquisição e do Iluminismo via Despotismo esclarecido<sup>24</sup> atravessaram o Atlântico e acabaram chegando em terras de Pindorama.

Embora não tenha surtido efeito imediato sobre a estrutura social aqui instalada, as ideias ilustradas e em seguida racionalistas aportaram na colônia. E o que nos apresentava o racionalismo enquanto princípio filosófico? Num primeiro momento, centralidade do mundo no homem, a ruptura com a lógica teocêntrica que sustentava boa parte do período medieval. Apresentava a possibilidade da liberdade contrapondo a culpa e o pecado medieval, o experimento como alternativa à fé. Pensava-se então, que a vida poderia ser explicada e entendida, não mais apenas aceita como uma obra divina. No “Dicionário Filosófico” Hilton Japiassú e Danilo Marcondes trazem:

*racionalismo* 1. Doutrina que privilegia a razão dentre todas as faculdades humanas, considerando-a como fundamento de todo conhecimento possível. O racionalismo considera que o real é em última análise racional e que a razão é, portanto, capaz de conhecer o real e de chegar à verdade sobre a natureza das coisas. Segundo Hegel: "Aquilo que é racional é real, e o que é real é racional" (Filosofia do direito, Prefácio). Oposto a ceticismo, misticismo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1995, p. 208-209).

Ao privilegiar a razão dentre todas as faculdades humanas, o racionalismo, subordinou todas as outras (faculdades) formas humanas de saber e conhecer. Assim, sentir, emocionar, intuir foram preteridas. Como perceber a realidade da dor, do amor, do prazer? Como racionalizar tais faculdades?

Nesta empreitada, vale a pena ver ainda em Japiassú e Marcondes (1995), o significado de razão. Então temos:

*razão* (lat. ratio) 1. Faculdade de julgar que caracteriza o ser humano. "A capacidade de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é o que propriamente se denomina o bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens" (Descartes, Discurso do método, I). ver bom senso. 2. Em um sentido mais específico, a razão é a capacidade de, partindo de certos princípios a priori, isto é, estabelecidos independentemente da experiência, estabelecer determinadas relações constantes entre as coisas, permitindo assim chegar à verdade, ou demonstrar, justificar, uma hipótese ou uma afirmação qualquer. Nesse sentido, a razão é discursiva, ou seja, articula conceitos e proposições para deles extrair conclusões de

<sup>24</sup> Foi em Portugal onde o Despotismo Esclarecido teve seu modelo mais bem-acabado e foi Marques do Pombal, o maior expoente daquele modelo de governar.

acordo com princípios lógicos. Ver lógica; raciocínio. **3.** A razão identifica-se ainda com a luz natural, ou o conhecimento de que o homem é capaz naturalmente, por oposição à fé e à revelação. "A razão é o encadeamento de verdades; mais particularmente, ao ser comparada com a fé, das verdades que podem ser atingidas pelo espírito humano naturalmente sem o auxílio das luzes da fé" (Leibniz, Teodiceia). **4.** Razão suficiente: em Leibniz, o princípio da razão suficiente estabelece que para todo fato que ocorre há uma razão pela qual esse fato ocorre, e ocorre de determinada maneira e não de outra. Ver determinismo. **5.** Razão teórica ou especulativa: em Kant, trata-se da faculdade dos princípios a priori, que em sua função crítica tem o papel de estabelecer as condições de possibilidade do conhecimento. "Distinguimos a razão do entendimento, definindo-a como a faculdade dos princípios... Se o entendimento pode ser definido como a faculdade de dar aos fenômenos unidade por meio de regras, a razão é a faculdade de dar unidade às regras do entendimento sob forma de princípios" (Crítica da razão pura). **6.** Razão prática: a razão tal qual aplicada no campo da ação humana, permitindo que o homem tome suas decisões ao agir baseado em princípios. Para Kant, é a razão prática que responde à pergunta "que devo fazer?", estabelecendo os princípios morais que regem a ação humana. Ver imperativo; prática (ibid., p. 209-210).

A citação longa se justifica no sentido de que vale a pena recorrer aos diversos significados apresentados pelos autores para que percebamos a recorrência da relação entre razão e ação; razão e capacidade de julgar, de analisar, de classificar e hierarquizar, ao mesmo tempo apartada da experiência e aproximada de verdades, de referenciais *a priori*. Além disso, vale notar a indicação no final das definições, visando ampliar a informação e percebermos que as relações entre 'razão' e palavras indicadas remetem a ideias que reforçam a relação entre razão e ação. Assim, temos, no final da definição 1: *bom senso*; da 2: *raciocínio*; da 4: *determinismo*; da 5: *imperativo*.

Se recorrermos ao Dicionário Aurélio de Aurélio B. de H. Ferreira, não nos afastaremos da definição do filósofo. No 'Aurélio' está assim: "Razão – sf. **1.** Faculdade de avaliar; julgar; ponderar ideias universais; raciocínio; juízo. **2.** Faculdade de estabelecer relações lógicas; de raciocinar; raciocínio; inteligência. **3.** Bom senso; prudência. **4.** A lei moral; o direito natural. **5.** Causa; motivo" (FERREIRA, 2000, p. 582). Quer dizer, pela razão, poder-se-ia analisar, constatar, regular, medir e explicar para controlar e dominar o conhecimento proporcionando mais liberdade e poder para os homens.

No momento em que a razão e a racionalidade, como já dissemos, explicava e justificava o mundo (natural e social), dando-lhe *status* de inteligível e controlável, o pensamento liberal é forjado. Apregoado pela burguesia para se fortalecer negando o absolutismo monárquico, o liberalismo burguês propunha a ideia de liberdade opondo-se à servidão imposta pela realeza. Mais uma vez Japiassú e Marcondes nos auxiliam:

*liberalismo* **1.** O Liberalismo político considera a vontade individual como fundamento das relações sociais, defendendo, portanto, as liberdades individuais — liberdade de pensamento e de opinião, liberdade de culto, etc. — em relação ao poder do Estado, que deve ser limitado. Defende assim o pluralismo das opiniões e a

independência entre os poderes — Legislativo, Executivo e Judiciário — que constituem o Estado. **2.** O liberalismo econômico, cujo principal teórico foi Adam Smith, considera que existem leis inerentes ao próprio processo econômico — tais como a lei da oferta e da procura — que estabelecem o equilíbrio entre a produção, a distribuição e o consumo de bens em uma sociedade. O Estado não deve interferir na economia, mas apenas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção. O liberalismo econômico defende assim a chamada "economia de mercado". **3.** O neoliberalismo econômico constitui, em nossos dias a doutrina que diante de certo fracasso do liberalismo clássico e da necessidade de reformar alguns de seus modos de proceder admite uma certa intervenção do Estado na economia mas sem questionar os princípios da concorrência e da livre empresa (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 112).

Buscando superar a ideia da servidão coletiva que vigorou no período medieval, a burguesia vai propor e valorizar o indivíduo, o individual. Vai propor a liberdade individual, ou melhor, as liberdades individuais. Aquela liberdade, sem pecado, sem culpa, teve resultado. Livre da culpa e conhecendo e racionalizando a natureza, as descobertas e os desenvolvimentos tecnológicos vieram. O desenvolvimento das ciências como a física, a química, a mecânica, os experimentos nas ciências naturais foram proporcionando conhecimentos sobre a natureza do mundo natural, sobre a natureza dos objetos e da organização da sociedade. Todo esse conjunto de ideias sustentou o cerne do modelo econômico em gestação: a garantia da livre iniciativa e a propriedade privada.

Dessa forma, o racionalismo explicava cientificamente as diferenças da/na natureza, dos/nos objetos e entre as pessoas<sup>25</sup>. Explicava para constatar e legitimar. Ou seja, as ideias racionalistas deram legitimidade às proposições liberais, surgiam assim, as bases do mundo burguês: individualista e racional em busca de mais conhecimentos, simbolizados no desenvolvimento tecnológico e no acúmulo, individual/privado de riquezas.

Quando a alta burguesia consolida sua posição no poder político a partir das chamadas revoluções burguesas (especialmente a Francesa) sob o lema “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, ficou claro que a alta burguesia controlaria os poderes político e econômico e, utilizando o racionalismo e o liberalismo, buscaria perpetuar-se no poder. Dessa forma, as instituições jurídicas, policiais, escolares, agiriam para garantir aquela ordem burguesa.

Não cabe neste trabalho, por não ser seu tema central, fazer revisão, e menos ainda aprofundamento maior de temas como ideologia ou ideias sociológicas. O que foi apresentado é uma busca de um panorama do modelo de produção hegemônico em nossa

---

<sup>25</sup> Por exemplo: diferenças de classes sociais, conceito aprofundado nos marcos marxista, e diferenças entre raças. É dessa época o surgimento do racismo como explicação para a superioridade do homem branco sobre as outras raças.

sociedade e seus reflexos na educação para localizarmos a relação – dinâmica, conflituosa e disputada – entre as partes: modelo de produção, sociedade e educação.

Tendo o desenho das ideias que predominam na sociedade sido traçado, cabe agora buscar como aqueles princípios são passados e legitimados para a sociedade e como a educação é importante neste contexto. Ao propor esta premissa, de que a educação/escola mais que reproduzir ela pode reforçar e legitimar aqueles princípios, parece pertinente lembrar qual é função da escola para, partindo de uma base, podermos estabelecer um parâmetro de argumentação. Embora a definição e o papel da educação escolar sejam outro tema controverso, vamos buscar uma definição que, por princípio, pareça comum aos diversos pontos de vista sobre a questão. É assim que, recorrer aos escritos de Bárbara Freitag parece um caminho interessante e ela nos escreve:

Quanto à conceituação de educação e sua situação num contexto social, existe, em quase todos os autores, concordância em dois pontos: 1) a **educação** sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade; 2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidades) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1980, p. 15).

A proposição de que a educação expressa uma concepção de mundo e de sociedade e que numa realidade concreta ela se dá por instituições, como a escola, não é plausível propor que em um dado momento concretamente hegemonizado pelo sistema capitalista, a instituição escola esteja porta-voz das concepções desse sistema hegemônico.

O desenvolvimento tecnológico é impressionante: a nanotecnologia convive com misérias arrasadoras. A física quântica e a astronomia, somadas à informática, registram ao mesmo tempo quasares e buracos negros no espaço sideral e massas humanas em movimento forçado de refúgio por guerras e fomes indecentes e inaceitáveis pelo mundo a fora.

A atualidade, orientada pela ideia do desenvolvimento tecnológico, pela lógica no consumo de coisas, no individualismo de isolamento cibernético (potencializado pelos *smartphones*), cria desejos e necessidades tamanhos que chegam ao ponto de induzir a saciar a sede, não com água simplesmente, mas com um líquido preto maléfico contraindicado por quem cuida de saúde saudável. As contas bancárias, os lazeres, as amizades, os prazeres são acessados virtualmente, na palma da mão. Na maior parte do tempo, muitos de nós, não conversamos, teclamos.

Tudo isso conjugado, percebemos, tem aumentado as desigualdades econômicas, nos níveis externo, internacional e interno, entre as pessoas. As desigualdades estruturam a

economia em seu sentido lato - desde a produção até a distribuição, consumo, controle e acesso aos bens materiais e imateriais necessários à sobrevivência. Quer dizer, o que temos é uma conjuntura econômica e, por isso política, que cada vez mais cristaliza desigualdades, que mata gentes, e que nos faz lembrar as profundas palavras do uruguaio Eduardo Galeano<sup>26</sup>: “a polícia mata muitos, e mais ainda mata a economia”

É na lógica da racionalidade, do consumo, de guerras, de tecnologias substituindo gente, para potencializar lucro e concentração de poderes, que as pessoas vão se afastando cada vez mais da sua humanidade. E, menos humanos, como escreveu José Saramago, ‘mais bicho, mais coisa’<sup>27</sup>. Sobre humanizar-se, Humberto Maturana<sup>28</sup>, (2002) com seus estudos sobre Biologia do Amor e Biologia do Conhecimento, nos lembra da importância de *conversar*, de relacionar-se com o outro, que marca a nossa histórica trajetória humana.

É do abandono da conversa, do abandono do relacionar-se com os outros, do preterir o diálogo e a afetividade, que nos marca como humanos, que estamos falando. É reconhecendo a dimensão humana-política da realidade que avivamos a ideia freireana de que educação é ato político e que política tem a dimensão pedagógica que lhe dá significado.

No caminho da coisificação, de alienação da nossa humanidade, instituições como a mídia e a escola desempenham papel crucial. Manter a lógica alienante do capital ou buscar ideias e práticas que retomem e potencializem nossas humanidades, não parece uma questão dicotômica e simplista de “ser ou não ser”, é mais, é além: entender as questões de gênero de hoje e de ontem, Charles Chaplin<sup>29</sup> nos lembrou que “homens, é o que somos! ”

Fazer-nos esquecer ou apagar-nos a memória histórica de que somos humanos, seres de relações para consolidar e naturalizar a lógica da desigualdade nos é ensinado, nas palavras de Freitag, nos mostra a ação da escola sob a lógica do modelo capitalista:

Assim escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que o faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível (FREITAG, 1980, p. 34).

<sup>26</sup> Eduardo Galeano, poema “Crônica da Cidade do Rio de Janeiro”, in O livro dos Abraços, L&PM, 2002, p. 45.

<sup>27</sup> Referência também ao romance “Objeto quase” do escritor português José Saramago. Nesse romance, o autor aborda de maneira ímpar a coisificação de nós humanos e a humanização das coisas, belíssima crítica ao mundo do consumo.

<sup>28</sup> Humberto Maturana Romesín, Pensador latino-americano de nacionalidade chilena. Nascido no ano de 1928. Estudou medicina na Universidade do Chile. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard nos Estados Unidos da América do Norte. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago, Chile. Por muitos é reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a Biologia do Conhecimento.

<sup>29</sup> Charles Chaplin no filme *O Grande Ditador*, de 1940

O papel que a escola desempenha, na manutenção e na reprodução da ordem nos aponta para a ação político-pedagógica do sistema. Em outra passagem, a autora é categórica:

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através de aplicação explícita de violência, mas de maneira disfarçada, como consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação-pedagógica” (ibid., p. 35).

Como tem sido sustentado neste trabalho, a escola pode ter a função de reprodução e perpetuação ou de crítica, e superação deste modelo. Apontando para esta última, superar o modelo passa pela tomada de consciência crítica da parte desfavorecida na balança da desigualdade, mas também passa, como nos disse Florestan Fernandes, pela “tomada de consciência de classe em si”.

Reconhecendo a escola como espaço que reflete a sociedade e entendendo essa mesma sociedade como em construção em movimento, o espaço escolar está em tal dinâmica, pois está também em disputa e sustentando a lógica freireana do inacabamento humano, do condicionamento em oposição ao determinismo, é importante lembrar, que o mundo está sendo. Daí, é preciso educar para humanizar, educar com afeto para superar o individualismo e a dicotomia razão-emoção, educar dialogando para construir uma sociedade dialógica.

A necessidade de educar para a autonomia, para a criticidade, está relacionada com liberdade. Fugindo da redundância, desdobrando: humanizando as relações educativas, consolidando uma pedagogia do oprimido, a consciência crítica pode nos tornar, educandos e educadores, livres para optar, autônomos para escolhas, para autorreconhecimento como sujeitos agora, não como objetos de antes. Florestan Fernandes (2009, p. 21) afirma que “os proletários, ao se constituírem como classe relativamente autônoma e capaz de desenvolvimento independente, abrem novos rumos para toda a sociedade”.

Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade marcada fundamentalmente por pessoas da classe trabalhadora, um estudo que consiga captar a possível existência da tensão necessária para a superação do projeto hegemônico por outro contra-hegemônico na modalidade, seria interessante e talvez visceral para os trabalhadores. É isso que este projeto pretende: mais que ser interessante, pretende capturar as tensões que estejam desenvolvendo novos rumos para a EJA.

Dentro desta perspectiva, valores basais da lógica capitalista – individualismo, naturalização das relações, propriedade privada, desigualdades, entre outras –, alicerçadas no racionalismo e no liberalismo, são parte viva da educação.

Admitindo esse entendimento, cabe a pergunta: é possível perceber esta dinâmica na EJA? Isso acontece no PEJA? Nesses espaços, replicamos e/reproduzimos tal lógica?

### **3.2 - Pressuposto II: a EJA e o PEJA diante do modelo hegemônico. Uma possibilidade dialética**

Resgatando a história da EJA percebemos uma dinâmica com duas faces que merece ressalva: as políticas públicas para a modalidade subordinadas aos interesses das conjunturas internacionais e o movimento para a consolidação, ainda em processo, da EJA como direito, dentro dos limites e possibilidades da LDB/96. Está claro que as duas faces apresentadas estão relacionadas: em uma sociedade marcada pelos grilhões da dependência e que em grande parte luta por autonomia, a consolidação de direitos ainda é um desafio.

Em tal dinâmica, a disputa por consolidação de projetos acontece em praticamente todos os lugares. Vejamos o que Oliveira e Paiva nos apresentam:

A educação de jovens e adultos (EJA) vem, seguramente, passando por intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade, quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se reorganizam, produzem novos sentidos (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 8).

Responder às exigências da sociedade torna-se um desafio e tanto. Posicionados no campo da EJA, devemos responder conservando as relações sociais existentes ou buscando respostas que possam criticar e (oxalá!) superar aquelas relações?

Possíveis respostas, deverão passar por uma percepção importante: os sujeitos da EJA por trazerem em geral, mais experiências de vida, do mundo do trabalho e de vivências imprimem uma dinâmica social aos processos educativos e pedagógicos muito mais intensa `modalidade, tornando-a mais exigente e mais desafiadora que outras modalidades da Educação Básica.

Buscar a aproximação das práticas desenvolvidas na modalidade e no PEJA em particular, para reconhecer se estamos conservando ou rompendo com as exigências da sociedade e da lógica hegemônica, nos remete a Inês Barbosa de Oliveira:

A tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2004, p. 103).

Segundo a educadora, estamos reproduzindo uma lógica compensatória que contradiz as especificidades da EJA. Reconhecendo a importância do currículo como um importante orientador de práticas pedagógicas, a autora nos provoca a perceber que a realidade da EJA está mais próxima de uma perspectiva conservadora e supletiva/certificadora.

Se admitirmos que tais são os parâmetros praticados, a modalidade não está garantindo a concretude de suas funções e, dessa maneira, não está garantindo o direito a quem o tem. Relacionado à EJA como direito, Carlos R J Cury afirma:

A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo (CURY, 2006, p. 01).

Ao admitir que a EJA é tanto uma modalidade que consagra um direito quanto um direito em si, vale resgatar as funções que a caracterizam. Reparação, qualificação e equalização são as funções que a identificam; porém, tais funções não devem ser nem referências passadas que justificam a modalidade nem questões exógenas que viram mira, alvo, adjetivação a serem alcançadas. Sob pena de se diluírem até sumirem nas práticas pedagógicas e descaracterizar a modalidade, aquelas funções precisam ser vividas e vivenciadas cotidianamente. Esse caminho pode garantir uma educação que realmente atenda ao público específico da EJA: o jovem-adulto das classes populares que não frequentaram ou concluíram seu processo escolar na idade convencional.

Tal tensão, provocada pela convivência da lógica compensatória com a consolidação das funções da EJA, é que nos faz perceber o potencial dialético da modalidade. Em seu texto “Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares”, Miguel Arroyo exige:

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto popular (ARROYO, 2007, p.7).

Desrespeitar as características e especificidades desses sujeitos e da modalidade é correr um sério risco de repetir práticas descoladas, ultrapassadas e inadequadas para a educação de jovens e adultos. Caso isso ocorra e quando isso ocorre é mais que negligência, é direito negado. Pensar a EJA para além do modelo em vigência pode parecer um paradoxo,

mas é uma exigência uma vez que parte significativa dos discentes matriculados hoje na EJA são evadidos, ‘jogados à margem’ nas palavras de Miguel Arroyo.

### **3.3 - Conceito I: a evasão e fracasso na EJA: tentando entender para enfrentar**

Vale lembrar que o fracasso escolar tem pelo menos duas faces: uma voltada para o estudante, com suas limitações de ordem pessoal, as questões que lhes são social e economicamente impostas e a outra voltada para o institucional, para as políticas públicas, envolvendo o sistema educacional com suas ações e limitações escolares, sem esquecer das intercessões existentes entre as esferas individual e institucional. Esta última (a face institucional) será a focada aqui.

Tema extremamente delicado pela sua diversidade, o fracasso escolar neste trabalho, será abordado a partir de três eixos: i) quando a pessoa não consegue ingressar na escola; ii) quando há o ingresso, porém, a escola e o estudante não conseguem garantir qualidade e fluidez na dinâmica apreensão-produção de conhecimentos; iii) quando há o ingresso, mas não há a permanência, o tempo necessário nem para a escolarização, quer dizer quando ocorre a ‘*passagem*’, a saída precoce. Neste último item, isso quer dizer que o sujeito *passa* pela escola e a Escola *passa* pelo sujeito. Essa passagem, aqui será tratada como evasão.

Esses três aspectos do fracasso, que de tão imbricados parecem um, sendo apresentados, nos levarão a perceber que juntos se complementam. O fracasso escolar parece que tem vida própria e não desiste: quando o ingresso acontece, ele tenta reprovar, reter e, quando percebe que não vai conseguir a retenção ou o fracasso pedagógico, tenta expulsar, tenta evadir o aluno, tenta fazê-lo desistir.

Abordando o primeiro eixo, a questão do acesso, é importante lembrar que nas últimas décadas, as políticas públicas deram um salto e praticamente universalizaram as matrículas. É verdade também que o uso da internet, como principal meio de acesso à matrícula, não trouxe a facilidade prometida e, ademais, é comum vermos filas enormes em portões de escolas de educação infantil e de primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Outra nota importante a ser feita: como a internet passou a ser a principal porta de acesso à matrícula, também o acesso à EJA está nestas condições, o que tem sido uma barreira para o público alvo da modalidade se matricular.

Sobre este aspecto do acesso à matrícula, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, nos trazem:

Ao longo da segunda metade deste século houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. Neste momento em que se inicia um novo século, porém, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, pois um grande número de crianças e adolescentes não está estudando (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.125-126).

É justamente “o grande número de crianças e adolescentes” que não está sendo alcançado pela notável “ampliação da oferta de vagas” no nível fundamental das nossas escolas públicas que vai demonstrar, em primeiro lugar, que há a necessidade de mais políticas públicas para a educação fundamental e, em segundo, é a constatação do fracasso escolar para aquelas crianças e adolescentes que estão fora da escola. Em outras palavras, houve a ampliação, mas não a universalização, deixando assim apenas no papel o direito à educação para muitos de nós.

Ao mesmo tempo em que temos muita gente fora da escola, temos mais pessoas entrando na escola. Isso nos leva a perceber que o acesso, assim como vimos, tem um lado, o das pessoas que não conseguem entrar, e o outro, o daquelas pessoas que sim acessaram.

É nesse momento, percebendo as pessoas que entraram na vida escolar, que passamos para o segundo eixo do fracasso. Mais uma vez, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro nos auxiliam na análise do fato:

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito (ibid., p. 126).

Haddad e Di Pierro nos colocam diante de uma dinâmica extremamente rica, preocupante, mas rica. Se ficar fora é um problema, ingressar na vida escolar não tem

significado sucesso garantido. Interessante perceber que a abordagem dada pelo professor e pela professora extrapola o campo da educação e nos remete a questões políticas, sociais e econômicas, nos chamando para a reflexão ampliada que nos impõe a questão do fracasso escolar.

A gravidade da questão está na relação triste que é estabelecida entre fracasso, má qualidade, pobreza e abandono.

Como foi lembrado no início deste capítulo, a evasão escolar tem motivações e consequências variadas. A professora Maria Rodrigues Neves Cerrati, em seu artigo “Evasão Escolar, causas e consequências”, nos lembra:

Convém esclarecer que o termo evasão escolar será entendido como resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escolar (...). Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos leitores, assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar (CERRATI, 2008, p. 3).

A proposta da autora, de entendimento e de intervenção, foi encampada neste trabalho quando buscamos refletir acerca da relação entre a evasão no PEJA e a perda de direitos, além do ‘como’ e ‘por que’ fazer o enfrentamento desta relação perversa.

Quando nos aproximamos da evasão escolar e buscamos saltar do senso comum para a atitude filosófica reflexiva, percebemos os males que este vértice do fracasso escolar carrega. A evasão da escola, de imediato, denuncia o comprometimento de um direito: o direito à educação continuada e ao longo da vida (que na EJA está consolidado, defendido e explicado na sua função ‘qualificadora’).

Outro aspecto preocupante da evasão está relacionado à descontinuidade do processo de apropriação e construção do saber formal escolar. Afastado da escola e da possibilidade de participar das dinâmicas de construção de saberes e conhecimentos, a pessoa tem comprometida a construção plena de sua cidadania.

Fugindo da armadilha montada pelo senso comum, a de jogar nas costas do estudante a responsabilidade pelo fracasso, advertimos que a leitura deste problema, para ser crítica, precisa levar em consideração as relações que, nesta dinâmica, são estabelecidas: escola e estudante trocam interesses que nem sempre são harmônicos. Se o estudante busca a formação, a certificação, a informação e o conhecimento, e a escola espera, desse sujeito, adesão ao seu projeto a partir do respeito às regras (disciplina, frequência, resultados positivos nas avaliações, por exemplo), nem sempre esse acordo é consumado.

Quando estamos falando dos sujeitos da EJA, a escola precisa entender a especificidade desse público e perceber que aquele acordo tem que ter outras abordagens. Neste sentido Cerrati (2008), afirma que:

Às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar. Mas em outras ocasiões não é assim. O aluno faria um esforço se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados, com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena. Quando, pelo contrário, descobre que aprender supõe apenas memorizar certos conteúdos distantes para recuperá-los depois em uma prova, sua atitude defensiva diante da aprendizagem vai se consolidando (CERRATI, 2008, p. 13).

Tratando-se da EJA, o esforço em conectar realidade, escola, conhecimento e saber, deve funcionar para além do aspecto atrativo, deve ser uma lógica, um modo de operar. Lembrando que distantes do cotidiano do jovem/adulto da EJA, currículo, escola e práticas didáticas devem estar a serviço da ideia de que o espaço escolar formal deve promover o duplo sentido dos saberes escolares: além da utilidade, da aplicação, devem também alcançar a erudição, o compartilhar da produção humana ao longo da nossa jornada histórica. O aprender tem que fazer sentido na aplicabilidade do conhecimento e na erudição que nos diferencia dos outros seres vivos.

Assim, a escola precisa ser revisitada. Nós, da escola, precisamos entender e estamos entendendo que as mudanças são necessárias, pessoas e modalidades precisam ser tratadas em suas especificidades. Paulo Freire nos lembra que:

o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. [...] Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha (FREIRE, 2001, p. 261).

Debruçando-nos sobre a lógica de Freire, nós, ‘ensinantes’, precisamos entender e nos sensibilizar diante dos desafios que se impõem no ato de estudar/ler e intervir, e criar possibilidades para que aquele processo, estudar/ler, não seja sinônimo de sofrimento nem culmine com a evasão, sendo assim, ele pode ser criativo, interessante, produtivo, rico, humano.

É com esse espírito que nos voltamos para a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades. É neste roteiro que nos aproximamos do Programa de Educação de Jovens e Adultos, programa louvável da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que por mais de três

décadas de história vem mantendo o atendimento à modalidade. Como já informei, nos quase 20 anos atuando como docente no PEJA pude observar que os resultados alcançados e os desafios a serem enfrentados e superados merecem os estudos já produzidos e muito mais.

Estudos como da Professora Flora Prata Machado, ente outros, apontam para desafios a serem superados no Programa. Tratando de evasão e reprovação, Machado (2004, p.74) nos traz que “A incidência de reprovações na vida escolar, bem como as interrupções nessa trajetória são variáveis que precisam ser observadas com cautela para uma melhor compreensão desse fenômeno”.

A constatação de que temos esses traços de fracasso é urgente perceber como também o direito de escolarização dessa modalidade está em risco. Jaqueline Luiza da Silva constata:

É impossível negar o esforço público municipal para ofertar a EJA, ao longo de mais de duas décadas, como parte integrante da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com uma estrutura escolar organizada, com recursos materiais, professores concursados e requisitados, direções eleitas pela comunidade escolar, matrículas regulares ao longo do ano letivo e uma estrutura metodológica que procura se adequar aos níveis de aprendizado apresentados pelos alunos.

Entretanto, apesar desta estrutura, ainda permanecem significativas as taxas de evasão dos alunos, que mesmo tendo acesso às matrículas disponibilizadas, não conseguem permanecer na escola (SILVA, 2010, p. 16-17).

Vistos mais de perto, aquelas faces do fracasso escolar verificado no PEJA, chama a atenção e tem provocado estudos variados. É interessante acompanhar a reflexão que Silva nos traz ao perceber e apresentar a relação intrínseca entre reprovação e evasão:

Fracasso escolar e evasão são dimensões inter-relacionadas. A reprovação tem repercussões muito negativas na trajetória escolar desses alunos, pois vem relacionada diretamente à avaliação realizada pelos professores das turmas do PEJA. Não há uma avaliação externa ao Programa e é a avaliação dos professores que determina a aprovação ou não dos alunos. Ao mesmo tempo, quando os jovens e adultos interrompem sua trajetória escolar, o que se percebe pelas entradas e saídas constantes da escola, até num mesmo ano letivo, a aprendizagem escolar dos mesmos fica prejudicada sensivelmente (ibid., p. 61-62).

Constatar que há o problema é o início da abordagem. Identificar suas origens e suas características apontam para soluções possíveis. Reconhecendo questões sociais, como busca por emprego, conflitos familiares e violência urbana que ancorarão nossas reflexões, neste trabalho tentaremos cercar o aspecto pedagógico das ‘entradas e saídas’ que marcam o Programa. As possibilidades pedagógicas serão priorizadas, buscando apontar para uma possibilidade de enfrentamento.

A constatação da autora a respeito das trajetórias interrompidas, para nós é transformada em questões: por que os alunos não conseguem permanecer na escola? E, o que fazer, ou o que está sendo feito para estancar essa evasão?

Preocupado com essa dinâmica, que pode estar se repetindo em outras escolas da rede, resolvi me aproximar do tema. Tal aproximação poderia privilegiar o viés quantitativo, percentual. Porém, priorizando fugir desse enredamento matemático e, assim, me aproximar das questões políticas e pedagógicas procurei justamente o caminho político e pedagógico da mesma.

Está claro que é importante sabermos a quantidade de pessoas que se afastam ou são afastadas do processo de escolarização. São esses números que, em regra, orientam as políticas públicas para enfrentar o problema. Porém, o ponto atraente na questão é justamente o porquê da situação. Se os números podem representar o corpo do problema, me interessa o universo político e pedagógico que formam o espírito da coisa.

Por isso, para ampliar o debate me aproximo de Carlos Rodrigues Brandão, suas palavras tornam-se, ao mesmo tempo, reveladoras e inspiradoras:

[...]entre programas, metodologias, conteúdos educacionais e experiências didáticas, nada é gratuito e nada é puramente ‘educacional’ na educação. Se a um nível ela parece compor-se de modo a realizar um máximo de benefícios a todas as pessoas e todo o desenvolvimento social, em outro nível – o que se esconde por sob as evidências do primeiro e ao mesmo tempo as controlam – os conteúdos e a metodologia da educação produzem e fazem circular símbolos e valores dirigidos à realização de objetivos sociais não declarados (BRANDÃO, 1984, p. 20).

Mapear e refletir criticamente sobre experiências didáticas pautadas pela dialogicidade e pela afetividade em escolas que adotam o PEJA e que ao mesmo tempo em que, “fazem circular símbolos e valores dirigidos à realização de objetivos sociais”, enfrentam o abandono escolar, é o que se pretende.

A opção pela abordagem pedagógica é justificada pelo fato de ter minha trajetória na EJA marcada pela ação e pela formação docente/regente e por entender este espaço como privilegiado nas possibilidades de superação dos desafios escolares.

Reconhecendo outras funções e cargos no cotidiano escolar, ao contrário, é ressaltando a importância e a necessidade da administração, da coordenação, da alimentação e de outras ações no dia-a-dia escolar, que percebo o valor ímpar da ação na aula, do contato com o corpo discente. Logo, percebo mais de perto as possibilidades, as potencialidades e os entraves da construção de relações educativas libertadoras no sentido lato da palavra: é nesse

ponto onde se estabelece de maneira privilegiada e íntima as relações entre sociedade e escola.

### **3.4 - Conceito II: a afetividade para potencializar o diálogo nas práticas pedagógicas**

Buscando mapear as relações pedagógicas que acontecem no PEJA e associá-las à possibilidade de superação do fracasso desenhado neste trabalho é que vamos abordar o segundo conceito que dá sentido à pesquisa: a afetividade. Por que a aproximação com a afetividade? Porque dialogar requer aproximação, aproximação requer afeto. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos apresenta a relação entre a palavra, o diálogo e o mundo e nos diz Freire:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente, por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira, sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1979, p. 93).

Partindo de observações cotidianas nas escolas, tenho observado que alguns docentes desenvolvem relacionamentos amistosos, dialógicos, mais próximos com algumas turmas e, coincidentemente, conseguem resultados escolares mais bem-sucedidos que outros menos amistosos. Destas observações veio a curiosidade de observar a recorrência e a confirmação da possível relação entre afetividade nas relações pedagógicas e bons resultados.

Percebendo que as relações sociais dominantes na sociedade de hoje, mais que antes são, em regra geral, baseadas na impessoalidade e na obtenção de ‘bons resultados’, e que esta dinâmica gera grupos antagônicos de vencedores e perdedores, de dominantes e dominados, de incluídos e excluídos, é possível ver também que nessa escalada de competição que gera cisões e hierarquizações, a afetividade acaba sendo esquecida. Precisamente ali, nas relações escolares, nos ambientes onde a produção de saberes deveria provocar a promoção de todos, não a infelicidade, também a lógica da racionalidade é hegemônica, justamente a partir daquela constatação, que a minha aproximação com a afetividade foi marcada.

É comum ainda hoje, apesar de farta bibliografia, encontrarmos pessoas que consideram a EJA como um espaço de certificação e de formação para o mercado de trabalho. Nem uma coisa nem outra. A EJA não é um espaço apenas para certificação. Ao evocar as suas funções, reparadora, equalizadora e reparadora, fica claro que estamos diante de uma modalidade que reúne em si, reparação histórica de direitos, qualidade e acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e o direito à educação ao longo da vida. Ademais, o trabalho é entendido nesse ponto como uma característica humana, inegociável, que não está à venda.

Educação como ação humana deve ir para além das questões objetivas, das questões de aplicação, deve transcender e fazer crescer as humanidades envolvidas. Nas palavras de Valdo Barcelos (2012, p. 26): “educação para ser educação precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas que não só busquem um posto de trabalho, mas que estejam buscando a realização de seus desejos e mesmo sonhos”.

Abordar a educação como possibilidade de formação para além do uso do trabalho humano, em um mundo que aluga e explora esse trabalho, entender a educação como uma possibilidade de libertação e promoção da autonomia das pessoas, é um exercício que requer de nós superar o senso comum e ressignificar o processo educativo.

Tal reflexão, quando tem a EJA como cenário, vai requerer de nós ainda mais cautela. Por ser uma modalidade relativamente jovem, embora com uma longa história enquanto prática educacional, a Educação de Jovens e Adultos nos desafia a analisar sua estrutura curricular, nos desafia a capturar suas especificidades pedagógicas. As relações escolares e educativas que acontecem no cotidiano da EJA, em particular aquelas que rompem com o conteúdo e, especialmente, com aquelas formas tradicionais, buscar como e quando as relações dialógicas e afetivas acontecem é nossa meta.

Pesquisar a presença e a vivência da afetividade na educação é um desafio espinhoso, uma vez que aproximar-se desse tema e não recorrer à psicologia não é o usual. Em artigo intitulado “Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica”, Daniela G D Gazoli, e Sergio Antônio S Leite afirmam:

No tocante à questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Até pouco tempo atrás, as pesquisas na área de educação voltavam-se quase que exclusivamente para o aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do ser humano. Essa visão dualista de homem, entendendo-o como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, tem sido base para os estudos sobre o comportamento humano, impedindo uma compreensão do homem em sua

totalidade. A cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por décadas (GAZOLI; LEITE, 2011, p. 01).

Admitindo ao mesmo tempo a relevância do tema e a necessidade de ampliar as pesquisas a esse respeito, os autores salientam a importância da afetividade no processo educativo. Vale a pena anotar também que o artigo aponta para uma questão que, ao mesmo tempo em que trata de pesquisas, aborda um traço marcante presente nas relações cotidianas da escola: a dicotomia, a dualidade imposta aos sujeitos no processo educativo, dicotomização que privilegia a razão, o corpo, a cognição e pretere a mente, a emoção, o afeto.

Concordando que esta apartação é uma realidade nas relações escolares, este trabalho vai supor que justamente isso está ajudando a manutenção do fracasso escolar. Aproximar-se do afeto como recurso na prática pedagógica passa a ser uma busca, no sentido de propor uma reflexão a respeito da possibilidade de ter a afetividade como fio condutor na mediação pedagógica.

Buscando entender o sujeito como um ser uno, não dual, é que potencializar a dimensão afetiva passa a ser uma possibilidade de resgatar o sujeito inteiro superando dessa forma, a visão dominante atual baseada na dualidade. Gazoli e Leite, nos lembram da importância de superar essa visão:

Essa superação da visão dicotômica anteriormente estabelecida toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano (ibid., p. 01).

Considerando que a escola e o PEJA refletem e repetem relações da sociedade, cada vez mais baseadas no resultado, na objetividade, na racionalidade, é plausível o argumento de que esta lógica interfira diretamente nos fracassos escolares então pautados. Assim, sem ‘dicotomização’ e sem reducionismo, numa proposição dialética, o caminho para resultados bem-sucedidos pode vir a partir de outra lógica, inversa: propor uma ação humanizada, afetiva e dialógica pode ser que funcione como antídoto para as questões arroladas.

Ao aproximar afetividade e práticas didáticas na EJA, é importante que haja atenção especial para a abordagem. Considerando que a EJA atende à parcela da população historicamente marginalizada e que a modalidade traz para a cena educacional questões relacionadas à reparação, qualificação e equalização, é importante que a abordagem não se perca nem se confunda com assistencialismo, ou atitudes piegas, nem paternalistas. Fugindo

dessa possibilidade e lembrando a especificidade da EJA, vale lembrar mais uma vez o que nos traz Gazoli e Leite:

É fundamental compreender que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. (...). É preciso reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, além de participar ativamente da comunidade com autonomia, sem jamais os ver como receptores passivos da assistência e do favor alheios. É indispensável, ainda, perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento desses alunos, a aprendizagem e a superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a retornar todos os dias (ibid., p. 2).

As relações entre ação docente e envolvimento do aluno no processo educativo e na manutenção desse aluno na escola “incentivando-o a retornar todos os dias” é efetivamente o enfrentamento e superação do abandono.

Como se sabe, o processo educativo, em geral, é intermediado, é relacional, quer dizer, a construção do saber, as trocas entre as partes (pessoas, objetos e processos) do conhecimento precisam se relacionar, se afetar. Esta perspectiva admite a afetividade na ação docente, associada à dimensão cognitiva.

Para tratar das relações que envolvem afetividade e educação, o pensador chileno Humberto Maturana será o teórico que guiará as argumentações. A escolha desse autor está calcada na lógica de que em suas argumentações ele coloca a afetividade no centro das ações humanas e estabelece assim, ligação direta com a dialogicidade defendida por Paulo Freire.

Maturana (2002, p. 19) em seu livro *Emoções e linguagem na educação e na política*, sustenta que “o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional”, ou seja, é a capacidade de comunicação, de estabelecer laços e relações, de entender e se fazer entender, independente de concordar, que faz de nós humanos, diferenciados e diferenciando-nos dos outros seres.

Neste processo de aprimorar a linguagem em busca da comunicação e do entendimento, Maturana se afasta de uma lógica que defende a lei do mais forte, da competitividade/competição, do ‘darwinismo social’, tão em voga em debates atuais a respeito de classificação, produtividade e meritocracia e nos desafia a reconsiderar a própria evolução da espécie humana.

Vejam os que nos diz o pesquisador chileno a respeito da competição e da afetividade na evolução humana:

Se dois animais se encontram diante de um alimento e apenas um deles o come, isso não é competição. Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se

constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra. No âmbito biológico não-humano, esse fenômeno não se dá. A história evolutiva dos seres vivos não envolve competição. Por isso, a competição não tem participação na evolução do humano. O que participa na evolução do humano é a conservação de um fenótipo ontogênico ou modo de vida, no qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos. Em outras palavras, digo que é na conservação de um modo de vida, caracterizada pelo compartilhar alimentos no prazer da convivência e no encontro sensual recorrente, no qual os machos e as fêmeas convivem em torno da criação dos filhos, que pode dar-se, e há de se ter dado, o modo de vida em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações que constituem a linguagem (ibid., p. 21-22).

Em certo sentido, é inquietante quando o autor afirma “a competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra”, é como se estivéssemos negando toda a lógica de um processo histórico, e de fato o é. Ao colocar em cheque a validade da vitória, considerando-a uma questão cultural e confrontando-a com a derrota do outro, o autor nos faz refletir mais detidamente sobre nosso mundo atual, uma vez que o pensamento liberal nos impõe a dicotomia vitória/derrota, êxito/fracasso, e a vitória o tempo todo como uma obrigação.

Ainda no campo das relações, em outra passagem, Maturana insiste na emoção como elemento fundante para que a vida em conjunto, sociável possa existir e se desenvolver, ele nos inquieta ao afirmar:

Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. Finalmente, não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer. (ibid., p. 22-23).

Colocando o amor como emoção que legitima o outro como um outro na convivência, e considerando o ato educativo como um ato recíproco, numa alusão freireana, a lógica moderna, liberal capitalista que nos orienta faz tempo, fica, no mínimo, fragilizada. E

uma provocação frontal se apresenta ao lermos e refletirmos que “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção”. Uma reflexão cabe: nas nossas relações educacionais, pedagógicas estamos respondendo às nossas emoções que nos movem ou à razão que nos empobrece? E o resultado geral final tem sido satisfatório?

Quando focamos a relação dos postulados de Maturana na educação, especificamente, a reflexão fica mais inquietante e instigante. Maturana nos traz a importância da educação:

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATUTANA apud BARCELOS, 2012, p. 41)

Pedindo “licença” ao pensador chileno, podemos ampliar suas palavras para além da educação escolar de crianças, ou seja, permitir e facilitar uma formação responsável, respeitosa e ecológica é um processo contínuo para toda a vida e por toda a vida.

É aqui, nesse ponto, quando convergem as ideias de educação escolar, consciência e atuação buscando a liberdade, que Freire e Maturana se entrelaçam defendendo educação por toda a vida – que consolida a função qualificadora da EJA –, educação como prática de liberdade, e como processo para si e para os outros.

Ao recorrer aos estudos de Maturana sobre a *emoção*, o *amor* e o *outro* em sua plenitude, esse trabalho pretende estruturar o conceito de afetividade como um recurso rico e necessário nas relações pedagógicas, nas relações cotidianas da docência. Valdo Barcelos nos dá pistas da importância da afetividade e do diálogo nos espaços pedagógicos. Escreve Barcelos:

Estou me referindo à proposição de que nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, neste sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum e num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora. (...) Convivência tem aqui o sentido dado a esta expressão pelo educador Paulo Freire, quando este enfatiza a importância de se criarem espaços pedagógicos de aprendizagem numa perspectiva da amorosidade, do acolhimento, do diálogo *com* o outro, enfim, do reconhecimento de que o outro não é um inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro. (BARCELOS, 2012, p.43).

Afetividade, emoção, amor - é possível juntarmos estas marcas humanas no ato educativo? Tendo como oriente a ideia de que o outro deve ser respeitado e resguardado e a partir de uma necessária alteridade, somos os outros dos outros e, assim, aprendemos e ensinamos o tempo todo. A educação é um processo constante de trocas, convivências e respeito e aceitação do outro. Se não é assim, o processo educativo é alienante e alienador.

Um dos desafios na EJA é superarmos a lógica supletiva, tanto curricular quanto didática. Ainda enraizado em nossos cotidianos, a lógica supletiva não dá conta das necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA, que são outros, diferentes dos sujeitos das outras modalidades.

Sendo outros sujeitos, requerem outros currículos, outras práticas, outros processos. É provável que esses desrespeitos aos sujeitos da EJA facilitem o fracasso observável na modalidade. É possível que, desrespeitando a EJA, suas especificidades, suas funções e seus sujeitos, o fracasso se estabeleça de forma mais velada.

O Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos<sup>30</sup> apresenta assim, a questão do docente:

Como em outros setores da educação, professores, facilitadores e instrutores constituem o insumo mais importante para a qualidade da educação de adultos. No entanto, em muitos casos, os educadores de adultos foram inadequadamente treinados, possuem formação mínima, não são adequadamente remunerados e trabalham em condições desfavoráveis educacionalmente. Em 50 Relatórios Nacionais, a qualidade dos profissionais da educação de adultos é citada como um desafio fundamental (UNESCO, 2012, p. 93).

Embora nesse relatório não constem dados sobre o Brasil, e apesar da abordagem economicista, ao tratar professores como insumo, e falar em “treinados” e não em “formados”, propõe a questão da formação docente como central e como desafio fundamental e isso nos afeta, nos interessa.

A formação e a prática docentes no campo da EJA têm sido objeto de estudos, ao mesmo tempo crescente e desafiador. Apesar da relativa juventude da modalidade (tal status veio com a LDB de 1996 e, em 2000, com o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação com as Diretrizes Curriculares) e por isso mesmo, faz-se necessário elaborar um histórico das didáticas, das pedagogias, e das metodologias próprias. Leôncio Soares reforça a necessidade do estudo:

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.8).

---

<sup>30</sup> A publicação do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) marca a contribuição oportuna da Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada pela primeira vez no Hemisfério Sul, na cidade brasileira de Belém. Com base nos Relatórios Nacionais de 154 Estados-Membros, o GRALE analisa tendências, identifica os principais desafios e as melhores práticas, e recomenda um curso de ação para melhorar o escopo da aprendizagem e educação de adultos. Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

Assim, a aproximação da prática no campo da EJA nos leva à formação e à profissionalização dos seus educadores, obriga um olhar histórico para que, no processo de formação desses sujeitos, os equívocos passados não se repitam e as especificidades curricular, epistemológica e pedagógica da modalidade sejam consolidadas e respeitadas.

Ter esse esmero, perceber o risco da repetição histórica, deve estar na ordem do dia. Possivelmente o caminho mais fácil pode nos levar a um duplo prejuízo: admitir que os personagens da EJA, sendo aquelas pessoas despossuídas e rejeitadas pelos sistemas e pelas modalidades ditas ‘regulares’, basta compensá-las com uma educação aligeirada e certificadora. Esta leitura nos induz ao segundo prejuízo: para dar concretude à lógica supletiva, opta-se pela realização de um currículo esquartejado, desapropriado para a modalidade e para seus sujeitos. Sobre os riscos de currículos e ou práticas desapropriadas para a modalidade, Inês Barbosa de Oliveira nos traz:

Atualmente muitos são os educadores que buscam ampliar este conceito, incorporando ao trabalho e à reflexão sobre o tema os jovens e adultos que, estando no sistema de ensino regular, são submetidos a propostas e práticas inadequadas tanto aos seus perfis socioeconômico-culturais quanto às suas possibilidades e necessidades reais (OLIVEIRA, 2004, p.103).

Na citação, Oliveira faz frente à ideia de que o público atendido pela EJA é um corpo homogêneo, quase monolítico, formado apenas por pessoas que não tiveram sua escolarização dentro dos marcos legais, porém o que salta é sua advertência às “propostas e práticas inadequadas” efetivadas na modalidade. É neste viés que este trabalho se justifica: buscar o que está acontecendo na modalidade que está fugindo àquele molde ressaltado pela autora.

Nessa perspectiva, detectar práticas inovadoras e historicizá-las torna-se importante tanto para desnaturalizar o fracasso quanto para recolocar em cena o protagonismo transformador docente, da sua formação e da sua profissionalização. Como nos lembra Santos,

sua transformação de ‘peça da engrenagem’ ideológica mantenedora dos interesses antipopulares em intelectuais comprometidos com a sociedade democrática é fundamental, pelo fato de ser ele um elemento do Estado junto à sociedade. É sua mudança de postura que confere o caráter de dialeticidade à relação Estado/escola. Até mesmo pelo domínio do saber e pela possibilidade de reconstruir este mesmo saber a partir da ótica popular (SANTOS, 2001, p. 41).

Na intermediação Estado–sociedade, o educador é agente amalgamador e, por isso, precisa saber do seu lugar social/político onde está e escolher qual será o papel que vai

desempenhar. Ou seja, precisa ter consciência da modalidade na qual está atuando, para assim, potencializar as suas ações e suas opções.

Em sua prática, o docente precisa entender que o discente de EJA é um jovem/adulto trabalhador e isso requer, da ação docente, compromisso, atitude, prática e conhecimentos específicos. Diante de tal dimensão política e pedagógica, recorremos a Nóvoa,

[...] talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: ‘A’ de Adesão (porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores), ‘A’ de Ação (porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e pessoal), ‘A’ de Autoconsciência (porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação) (NÓVOA, 1991, p. 16).

Os ‘As’ identitários de Nóvoa são fundamentais nesse momento: percebê-los na docência da modalidade pode ser um caminho para identificar práticas exitosas na EJA.

Observando o cenário do PEJA sob a luz do que nos trouxe Nóvoa, percebemos que ainda convivemos com ações ou práticas pedagógicas distantes (ou desvinculadas) da realidade da modalidade EJA. Ou seja, ainda é perceptível a aplicação da estrutura curricular da escola destinada ao público infante-juvenil, a manutenção da educação bancária e a insistência na forma que privilegia o conteúdo em si e pretere a ação dos sujeitos.

Além do aspecto da ação, a falta de adesão aos princípios e valores da EJA também são percebidos no cotidiano do PEJA, uma vez que o desconhecimento ou não [re] conhecimento das especificidades da EJA como modalidade, no que se refere à sua história, à sua legislação deixa a ação difusa provocando reproduções (de práticas e de resultados) alienadas à EJA.

Será que o cotidiano tem mostrado que, quando se adere, na ação pedagógica, ao significado histórico-pedagógico das funções (equalizadora, reparadora e qualificadora) da EJA e se reconhece o papel ativo dos seus sujeitos no cotidiano pedagógico, o abandono pode ser superado?

Por último, mas não por fim, ao refletir sobre a prática pedagógica, quando percebida e exercitada a autoconsciência, é possível se (re) conhecer no lugar e no pertencimento social dos atores da EJA, sujeitos (docentes e discentes) marcadamente pertencentes à classe trabalhadora, agindo em um contexto escolar excludente. Esses sujeitos, docentes e discentes, reconhecendo suas identidades social (classe econômica) e geográfica (de comunidade, de favela, de periferia), podem se (trans)formar protagonistas. As políticas

públicas e ação docente podem definir a acomodação ou o protagonismo transformador que supere a lógica cartesiana que coisifica pessoas e relações por outra dialógica, afetiva e mais humana.

### **3.5 - Conceito III: a docência dialógica realizando a educação como prática de liberdade**

Freire intenciona oferecer um sistema no qual o ponto central do processo de aprendizagem seja transferido do/da professor/professora para o/a estudante e essa transferência significa um relacionamento alterado de poder, não apenas na sala de aula como também na ampla composição social.

*Stanley Aronowitz*

Vamos partir do princípio de que a sociedade na qual vivemos é dividida em classes sociais, que estas classes possuem interesses antagônicos e, nesta disputa, desigualdades são geradas, consolidadas e naturalizadas. Percebemos também que, de forma sutil, tal naturalização serve para a manutenção da ordem e do modo dessa sociedade operar, ser exposta, ensinada e aprendida. É como se houvesse uma pedagogia dos opressores.

Enquanto um pequeno grupo domina os meios de produção (materiais e imateriais) e o capital, o outro grupo – grande – vende ou aluga suas forças intelectual e física de trabalho produzindo e reproduzindo as riquezas, o sistema que estabelece e mantém esta dinâmica cristalizada. Há contradições? Sim. Há tensões? Sim. E é nestas disputas em que agem forças reacionárias e conservadoras e forças transformadoras, revolucionárias.

Chamado atualmente de neoliberalismo, esse sistema capitalista que segrega e hierarquiza, desigualta e marginaliza mais ainda e busca cotidianamente naturalizar essas relações historicamente construídas. Nas palavras de Moacir Gadotti:

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa [capital] que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para esse paradigma, o ser humano funciona como puro agente econômico, um “fator humano”. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue neutralizar a desigualdade. “É assim mesmo”, “Não há outra coisa a fazer”, ouve-se. Por isso Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural (GADOTTI apud MCLAREN; LEONARD; GADOTTI, 1998, p. 29).

Buscar uma pedagogia que, driblando o paradigma controlador do capital, sirva para construir a ‘subjetividade democrática’ e nos ajude a desnaturalizar as relações

historicamente construídas, nos leve a fazer opções por este ou aquele paradigma, por esta ou aquela prática pedagógica, por uma ação conservadora da ordem ou por outra que rompa e supere essa ordem.

Entendendo esta premissa, nos colocamos diante de um dilema aparentemente simples: em qual lado da desigualdade eu estou? Entender em qual lado se está não é uma tarefa fácil, uma vez que nossas opções trazem consigo as responsabilidades dos desdobramentos. E mais, entender, assumir e optar em viver as dores e delícias desse reconhecimento não é fácil, pois se tratando de opção política, os compromissos hão de se apresentar como cotidianos e permanentes.

Desde cedo, somos ensinados a viver e conviver como se as relações fossem naturais, não humanas, sociais ou históricas. Barbara Feitag em sua obra *Escola, Estado e Sociedade* nos lembra que “O sistema educacional consegue reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a “cultura”, (...) e a ideologia da classe dominante” (FREITAG, 1980, p. 25). Entender ou não a escola e a educação como espaços de reprodução de estruturas e das relações sociais, determina como será minha ação pedagógica, minhas relações educativas.

Optar por uma ação educativa é tanto uma escolha por um método didático, quanto uma escolha política e ideológica. Optar por um método dialógico, horizontaliza as relações e iguala os sujeitos, é uma escolha por uma ideologia contra hegemônica. Optar por dialogar, por relações horizontais respeitadas é nas palavras de Freire, radicalizar:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito do outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor o silêncio (FREIRE, 1967, p. 49).

Nesse optar, assumir e caminhar consciente e radicalizar ideologicamente na contramão do modelo que hoje é hegemônico cria um compromisso que transcende a escola e transborda a linha pedagógica sem nos tirar dela, ao contrário. O movimento de vai-e-vem, de mergulhar e emergir vai fortalecendo a percepção das relações entre pedagogia e mundo, entre aprender e ensinar, que é aprender mais. É neste sentido de tomada de consciência que Carlos R Brandão nos traz:

E este aprendizado, que torna também política a consciência de quem aprende para ensinar, é uma dimensão essencial do *autotomar* consciência no *educador*. Do fazer-

se reflexivo, dando a ideia de reflexão algo bem mais amplo e profundo do que um pensar competente sobre a prática pedagógica presa em si mesma (BRANDÃO, 2002, p. 338).

Aquele mergulhar nos faz emergir diferentes, voltamos à tona outra pessoa, menos inocente, com uma consciência reflexiva, com algo mais profundo do que o simples pensar sobre a pedagogia e sobre a própria prática pedagógica. Como sugere Brandão, esta consciência vai transcender a pedagogia, vai nos catapultar para o mundo, para a história sem nos tirar, impressionantemente, da escola.

O entendimento de que escola e sociedade não estão dissociadas nos impele para outro conceito importante: como aborda Louis Althusser<sup>31</sup>, a escola pode ser entendida como um aparelho ideológico do Estado. Nesse mesmo caminho de não dissociar escola de sociedade e alargando o conceito althusseriano, vamos perceber a escola também como um espaço em disputa, como nos propôs Antonio Gramsci<sup>32</sup>. Assim a ação educativa passa a ser processo de construção de criticidade, de reconhecimento da escola/educação como um aparelho ideológico e que este deve ser disputado.

Esse embate ideológico tem sua dimensão prática que se faz cotidiana e concretamente na própria ação educativa. Um diferencial pode ser, justamente, como fazer. É quando entra, dialeticamente a dialogicidade como ferramenta: dialogando, há a possibilidade de percebermos criticamente a escola como aparelho ideológico do Estado, as contradições da sociedade, as possibilidades, permanências e transformações históricas.

Ao perceber tal dinâmica, poderiam os sujeitos vislumbrar as possibilidades (ou necessidades?) de disputar e conquistar a escola, a sociedade, e, por que não, a história?

---

<sup>31</sup> Louis Althusser: Filósofo estruturalista marxista franco-argelino nascido em Biermandreis, Argélia, que fascinou os jovens da década de 60 e imprimiu unidade à *reflexão marxista*, cujas bases teóricas consolidou. Durante a Segunda Guerra Mundial, ficou preso em um campo de concentração na Alemanha. Depois da II Guerra, interessou-se mais ainda pela discussão do pensamento político e, embora de origem católica, ingressou no Partido Comunista Francês (1948).(...) Sua obra exerceu explosiva influência no movimento estudantil de março (1968) e caracterizou-se por rejeitar o humanismo em benefício de um socialismo científico. Seus livros mais importantes foram *Pour Marx* (1965), *Lire le Capital* (1964-1965) em colaboração com J. Rancière e P. Macherey, *Reading Capital* (1968) e *Lénine et la philosophie* (1969). Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LouiAlth.html>. Acesso em 15 ago. 2017.

<sup>32</sup> Antonio Gramsci: Intelectual e político italiano nascido em Ales, Sardenha, um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (1921). Publicou (1910) em L'Unione Sarda o seu primeiro artigo e fez suas primeiras leituras de Karl Marx, motivado apenas por curiosidade intelectual. Na Universidade de Turim entrou em contato com a Federação Juvenil Socialista e filiou-se ao Partido Socialista (1914).(...) Estabeleceu uma unidade entre a teoria e a prática do marxismo e criticou o elitismo dos intelectuais e exerceu profunda influência sobre o pensamento marxista. *Lettere dal carcere* (1947), o mais notável de todos esses volumes, um documento humano e cultural em que revelou suas preocupações familiares e discute problemas filosóficos e estéticos. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AntGrams.html>. Acesso em 15 ago. 2017

Perceber as contradições da sociedade que a escola expressa e as disputas existente ali, nos remete à Bárbara Freitag:

A contradição que aqui (na escola) se expressa pode ser explorada de maneira consciente pela classe oprimida. Mediante seus intelectuais orgânicos ela pode lançar no âmbito da sociedade civil sua contra ideologia. Esta procurará realizar-se através das próprias instituições privadas, os AIS [Aparelhos Ideológicos do Estado], refuncionalizando-os; ou criando contra-insituições que divulguem a nova concepção do mundo, procurando corroer o senso comum. É obvio que dentro dessa visão a escola e as doutrinas pedagógicas assumem uma importância estratégica (FREITAG, 1980, p. 39).

Está claro que na ação docente, os intelectuais orgânicos desempenham um papel fundamental neste processo. E também está claro que, dentro da lógica freireana, na qual aprendemos que aprender e ensinar é um processo uno, recíproco e simultâneo, o que se quer é que todos possamos ser intelectuais e possamos transformar as relações sociais atuais e estabelecer novas.

É nessa busca por autonomia, por superação de um estágio de relações educativas e sociais de exploração por outras diferentes, que a criação da chamada ‘contra-hegemonia’ se faz necessária e uma proposição feita por Antonio Gramsci a respeito da experiência educativa que

(A experiência educativa) não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar. (GRAMSCI apud BLASS; MANFREDI; BARROS, 1984, p. 39)

Uma educação que se quer assim libertadora precisa pensar práticas e metodologias onde educandos e educadores possam se tornar intelectuais, na qual uma pedagogia libertadora possa se concretizar e romper com verticalização das ações, se identificando como uma pedagogia contra hegemônica. É nesta ciranda que vai sendo construída e consolidada a pedagogia do oprimido e vai-se substituindo a pedagogia do opressor.

Ao tratar da possibilidade e da necessidade da docência contra-hegemônica, a centralidade das argumentações estará referenciada preferencialmente, mas não exclusivamente, em Paulo Freire. É na obra do educador pernambucano onde vamos encontrar ancoragem para argumentar a possibilidade de prática docente dialógica.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* de 1967, Freire nos brinda com a historicização do método que desenvolveu e aplicou baseado no diálogo. No prefácio feito pelo Professor Ernani M<sup>a</sup> Fiori (apud Freire, 1979) afirma que “O monólogo enquanto isolamento é a negação do homem”. Mais adiante, Fiori amplia e marca o diálogo como condição humana:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (FIORI apud FREIRE, 1979, p. 10).

Admirar um mesmo mundo, admitir um mesmo mundo, ou seja, um mundo de todos, com todos e para todos, vai exigir de nós respeito pelos outros, pela humanidade dos outros (e, vale lembrar, para o outro, eu sou outro). Por isso que Freire (1997, p. 33) nos alerta: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Recorrendo a princípios como respeito, leitura do mundo e dialogicidade fundamentalmente, presentes nos escritos de Paulo Freire e hegemonia e poder dos escritos de Antonio Gramsci, o trabalho se propõe a tangenciar o conceito de dialogicidade e afetividade presentes em experiências de docentes que lecionam História na modalidade EJA. Em outras palavras, resgatar a característica humana das relações é fundamental. Somos seres de relações, nos lembra Freire:

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39-40)

Concordando com Freire, “somos sujeitos de relações”, percebemos que tais relações são mediadas por indivíduos e por instituições e que, fruto destas relações, criamos laços que exigem de nós novas atitudes, novas proposições. Podemos admitir que este jogo de relações seja a matéria-prima da nossa cultura humana, da nossa história humana que, nas palavras do autor, é a forma de estarmos “*no*” e “*com*” o mundo, vivendo-o, lendo-o, transformando-o.

Pressupondo o diálogo como o exercício necessário para estar com o mundo e também o processo interativo “entre duas ou mais pessoas”, vale lembrar que estas pessoas não precisam concordar, nem estar no mesmo lado. Porém, como está colocado na definição,

é preciso interagir (inter-agir), agir com, estar em ação. E é na ação que percebemos nossas diferenças, nossas limitações e, assim, construímos nossas identidades individuais e sociais e tomamos consciência do nosso lugar no mundo como indivíduo individual e como indivíduo coletivo, cidadão.

O encontro, as diferenças, o movimento de ouvir e falar, nos leva a refletir: a experiência e o exercício do diálogo, porque envolvem pessoas, porque humano, tem dimensão política, tem dimensão pedagógica. Dialogar pode transformar. Transformar sem diálogo é imposição.

Mais uma vez Freire (1997, p. 85), nos ilumina: “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. A formação dessa consciência, desse pertencimento individual e cidadão, dessa possibilidade de dialogar, de ler, escrever, entender e romper com este jeito de mundo, podem ser detonados a partir da prática docente. Nicodemos nos ajuda nessa reflexão ao afirmar que:

determinadas práticas docentes na EJA (assentadas em determinada concepção de mundo e de educação) colocam o professor num lugar em que, juntamente com o aluno jovem e adulto trabalhador, podem-se estabelecer ações/reflexões para o explicitamento das contradições e, a partir delas, a materialização da conscientização na horizontalidade da relação aluno e professor. Assim, considero que a possibilidade da ação dialógica deve estar no cerne da relação educador/educando e se estrutura na noção freireana de que *ter consciência é estar no mundo*; o homem se lança no mundo por meio de sua consciência individual, e essa capacidade *não* está necessariamente vinculada ao conhecimento formal ou ao domínio do código escrito ou ainda pronta e acabada com base na *ação de conversão de terceiros*. Nos termos da Educação Popular de base freireana, os educandos são provocados a assumir o papel de sujeitos cognoscentes (aspecto inerente à condição humana) e, numa ação dialógica e ativa (NICODEMOS, 2014, p. 96-97).

O que está posto é que a ação pedagógica, estabelecida de forma horizontal, simétrica e dialógica, provoca/afrota o mundo assimétrico, coisificado, impessoal e desigual no qual vivemos e somos ensinados a viver. E ainda mais do que isso, é preciso propor o diálogo com esse mundo ‘não-dialógico’, para questioná-lo, fazê-lo refletir e, quem sabe, transformá-lo para saltarmos da pedagogia dominante para a pedagogia do oprimido.

A reflexão que está posta é: saber se a ação dialógica está acontecendo no PEJA. E, acontecendo, se está ajudando a enfrentar e a superar a evasão, efetivando, enfim, o direito à educação, e uma fissura contra-hegemônica. Outra reflexão visceral é como a docência em História – particularmente – está contribuindo neste processo dialógico, libertador, transformador? Para uma aproximação com possíveis respostas precisamos investigar, estudar, pesquisar.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, Freire (1997, p.32). Com essas palavras, o educador nos impele a reconhecer o valor e a necessidade de uma intervenção crítica. Ao mesmo tempo, Freire nos leva a perceber que o currículo crítico/vivo/emancipatório é uma possibilidade substantiva de atuação docente. E docente em ação é educação.

Com relação a esta percepção de estar e intervir no mundo, da capacidade de perceber o outro, de alteridade, Maturana afirma que:

colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar (MATURANA, 1998, p. 45).

Nesse caminhar de pesquisar, intervir, educar, conhecer, comunicar, dialogar, há a necessidade de chegar, atingir, afetar outros, até porque – como nos toca a música<sup>33</sup> – é impossível ser feliz sozinho!

### **3.6 - A hipótese I: o PEJA como um espaço em disputa**

Atuando no PEJA, tenho observado a possibilidade e a necessidade da ação pedagógica dialógica orientada pela afetividade. Contarei uma “historinha” para exemplificar o que quero afirmar.

Numa turma do PEJA do Bloco II na Unidade de Progressão II, era final de turno, por volta das 21h30. Depois de abordarmos, naquela noite, parte do conteúdo das “Regiões do Brasil e seus processos históricos e geográficos”, levantarmos as relações entre a cidade do Rio de Janeiro e aquela região (Nordeste) pedi para que, voluntariamente, fosse feita uma avaliação daquela aula. A ideia era expormos o que havíamos debatido, o que ficou retido como curiosidade para depois ressignificar aquelas opiniões para que, associando informações, pudéssemos construir e sedimentar o conhecimento. Eis que me deparo com as seguintes respostas abaixo elencadas:

- Foi ‘maneira’ a aula, Seu Paulo, disse um.

---

<sup>33</sup> Frase da música ‘Wave’ composição de Tom Jobim de 1967.

- Aquela ‘parada’ de migrar para o Rio, ‘tipo’ o senhor e minha família foi ‘suave’, exclamou a outra.

- Os comentários iam surgindo assim, meio soltos, alguns relacionados ao que foi abordado, outros menos, quando um aluno, pediu a palavra e disse:

- Aí, Seu Paulo, sabe qual é? A aula com o senhor é ‘maneira’, ‘tipo como’: geral pode falar, pode dizer o que quiser. O senhor deixa nós falar. Aí *nós participa*. Dá até gosto de assistir a aula do senhor. O senhor escuta e respeita o que ‘*geral*’ fala.

Pedi licença e ponderei:

-Vamos por partes, disse. Primeiro que este espaço, esta aula é nossa. Se só um de nós faltar, não tem aula, tem discurso, tem monólogo, concordam? Outra coisa: não é que eu ‘*deixe*’; vocês falam porque falar é um direito, onde e quando vocês quiserem. Se não o fazem, precisamos conversar sobre isso, nós precisamos conquistar esse direito. Um direito nosso, não pode ficar sob controle de uma pessoa, seja ela quem for: professor, diretor, presidente, policial, etc.

- Não, seu Paulo (continuou o aluno). Sabe qual é? É que aquela professora não deixa ninguém falar. Qualquer coisinha que a gente pergunta, ela diz: “cala a boca!” “Façam os exercícios!”. “Depois sou obrigada a dar ‘I’ para vocês”. Agora o senhor vê: um monte de gente aqui tem filho, vem do trabalho, puxei três cadeias, tô aqui porque o juiz mandou e a mulher vem me falar de ‘I’<sup>34</sup>. ... agora o senhor vê!

Essa situação aconteceu comigo numa turma do PEJA com cerca de 20 alunos com idade média de 25 anos durante uma aula de História. Penso que tão importante quanto os conteúdos curriculares traçados para aquela turma, para aquela aula, foi o reconhecimento daquele aluno, corroborado pela turma, da diferença entre um processo dialógico e outro não dialógico.

Quando houve o reconhecimento das diferenças, a segurança para intervir de forma empoderada, tão importante quanto saber as características da região Nordeste do Brasil, suas dinâmicas geo-históricas no contexto nacional, foi a turma perceber que existem espaços democráticos e outros nem tanto.

---

<sup>34</sup> Na época o conceito “I”, de insuficiente, era o mais baixo

A segurança afetiva construída nas relações pedagógicas de uma aula de História permitiu o diálogo ampliado sobre *direito x repressão* (à fala), avaliação (qual é a importância do conceito 'I' na dinâmica de uma turma de EJA?) e sobre democracia. Outros temas poderiam ser explorados, mas foram as relações afetivas e dialógicas que permitiram executar um currículo vivo, participativo que pelo menos naquela noite, experimentamos outras relações de um mundo possível.

Aquela experiência é exceção? Acontece e é possível em outros lugares? Eis a investigação.

### **3.7 - A hipótese II: afetividade e diálogo<sup>35</sup> nas práticas pedagógicas: uma possibilidade no jogo contra-hegemônico**

Ser professor de educação básica e de escola pública, não é uma tarefa fácil. Não é uma profissão fácil. Não tem uma vida fácil. Dizemos não ser fácil por todas as informações que circulam nas cabeças e andam nas bocas. Desde o aspecto financeiro, passando pelas condições físicas de muitos prédios escolares, até chegarmos na sala de aula propriamente dita, é um desafio permanente: o *apostilamento* imposto pelas administrações públicas, com suas avaliações externas autoritárias e pasteurizadas e que, em muitos casos, não exigem a avaliação da disciplina e, por isso mesmo, mexem com ela (se não vai ser avaliada, parte do alunado perde o interesse); seus cadernos didáticos e suas estruturas curriculares esdrúxulas<sup>36</sup> vão alienando e proletarizando o fazer docente. É claro que quando generalizamos, corremos o risco de sermos injustos. Mas a generalização serve aqui como ponto de partida para provocar, para dar o pontapé inicial.

Somando-se a este quadro pedagógico, tem as questões relacionadas à situação do professor das redes públicas. Aquela proletarização financeira e profissional, a alienação da

---

<sup>35</sup> **Significado de Diálogo: s.m. Conversa; fala interativa entre duas ou mais pessoas. P.ext. Troca de ideias; discussão que busca um acordo entre duas partes. Fala do personagem; a conversa que os personagens têm numa narrativa. Obra escrita em forma de conversa, normalmente com propósitos didáticos.**

Fonte: <http://www.dicio.com.br/dialogo/>. Acesso em: 20 out. 2017.

<sup>36</sup> Nas ORIENTAÇÕES CURRICULARES da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no conteúdo curricular do 2º bimestre do 6º ano, por exemplo, o Egito foi transferido da África para o Oriente.

sua possibilidade criativa e criadora, vão minando a resistência do sujeito, da categoria. O docente, para poder se colocar de maneira séria e respeitosa diante da educação, da escola e dos afazeres educativos, precisa estudar sempre e muito. Além das mudanças tecnológicas, as mudanças históricas impelem a atualização permanente. As dificuldades financeiras mais as dificuldades funcionais (dificuldade – que podem ser lidas como impossibilidade – de bolsa de estudo e licença para estudos) afastam muitos dos estudos e da profissão. Muitos desistem, outros insistem!

Neste cenário de insistência e enfrentar dificuldades, ser professor é praticamente uma militância. É assim que a realidade vai mostrando as durezas, as desigualdades, as injustiças e as contradições que as sociedades, umas mais outras menos, apresentam. Mas essas agruras, que não são privilégio dos professores, servem para identificar quem é profissional da educação com quem é assalariado. É essa identidade que, em geral, vai nos dando um sentido de classe: se minha categoria profissional passa por essas dificuldades, outras categorias passam por essas e por outras de forma diferente, mas parecida.

Essa percepção de que somos parecidos, de que em muitos momentos, independente da categoria, temos diversos pontos de toque, de convergências, de coincidência é que pode nos levar a ter a consciência da classe social à qual pertencemos. Vivemos e sobrevivemos porque alugamos nossa capacidade criativa e nossa força física (que somadas chamamos trabalho) em troca de um ganho de um salário. Essa identidade será fundamental na hora da prática educativa.

Nesse momento de identificação com as pessoas oprimidas, nós, professores, nos percebemos iguais. Aparecida de Fatima T. dos Santos escreve sobre este momento:

A organicidade desse educador adviria, podemos dizer, não só da sua “conversão” a outra classe, mas da sua própria tomada de consciência como membro desta mesma classe, visto que o professor, por ser ele também trabalhador, está sujeito por vezes às mesmas condições decorrentes da divisão social do trabalho. O fato de seu trabalho ser de ordem intelectual não o situa em outra ordem ou em outra classe na sociedade; mesmo o caráter intelectual de seu trabalho deve ser objeto de reflexão, visto que, com lacunas graves em sua formação, torna-se, frequentemente, mero executor do trabalho pensado por outros, alheios aos espaços decisórios e de produção do conhecimento, da pesquisa científica, especialmente na Educação Infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2000, p. 45-46).

Na EJA, esta percepção tende a ser maior ainda, visto que os sujeitos da EJA, em sua grande maioria, têm a experiência do mundo trabalho e, no caso do PEJA, as trajetórias de vida, de migração, de origem proletária, de local de moradia são ainda mais próximas. Sem temer uma possível interpretação de linearidade e/ou de reducionismo, uma vez que não é isso nem aquilo, quando o educador se percebe igual na condição de classe do educando, para

mergulhar na lógica freireana, passa a perceber também que é direito de todos termos acesso à produção, material ou imaterial que a classe trabalhadora produziu e produz ao longo da história.

Agora, o reconhecimento dessa identidade precisa estar presente também no educando - é preciso que as duas partes estejam na mesma posição, é necessário que haja reciprocidade para que o diálogo possa ser estabelecido. Estabelecendo aqueles, percebidas as diferenças que nos igualam como seres em construção, a possibilidade de trocas será viável. Alessandra Nicodemos, em seu artigo “Práticas docentes na educação de jovens e adultos: conscientização ou conversão?”, nos traz, no trecho a seguir, o debate acerca do acesso à informação, ao conhecimento:

se compreendermos que classes não proprietárias, como sujeitos do mundo, possuem o direito de saber para além dos elementos aparentes da vida e que a prática educativa, formal ou informal, tem papel preponderante. A conscientização, nos termos referidos, defende a possibilidade de que todos devem ter acesso aos conhecimentos, sejam aqueles criados no seio do saber popular, sejam aqueles produzidos no escopo científico, com a possibilidade de tais saberes serem redimensionados/ressignificados como conteúdos escolares (NICODEMOS, 2014, p, 93).

Quando nos aproximamos e nos identificamos com e como classe popular, classe trabalhadora, quando o espaço dialógico está estabelecido e os saberes são colocados no círculo para rodar, percebemos a “possibilidade de tais saberes serem redimensionados/ressignificados”. Identidade, diálogo, saberes redimensionados/ressignificados, esse movimento é história.

A despeito das dificuldades econômicas e pedagógicas que refletem e abalam a saúde física e intelectual do docente, ser professor é bom e, ser professor de História é muito bom. Isso porque nossa formação tem em seu espírito essa possibilidade de investigar, de buscar, de descobrir o que está coberto, de estabelecer paralelos, de se arriscar nos alçapões do anacronismo. Assim, lecionar História é dialogar com o tempo, com o trabalho, com a cultura, com as humanidades que produziram e produzem isso tudo.

Considerando que o saber é apropriado e construído, não há como não se preocupar com as questões sobre identidade, linguagem, registros, pluralidade. A transformação qualitativa que se almeja, no ensino de História, passa pelo professor que se abre ao diferente, que ousa abrir espaços, que incentiva os diversos olhares sobre o objeto (NIKITIUK, 1996, p. 7).

A citação anterior, da professora Sônia L. Nikitiuk, retoma as ideias de ampliação e ressignificação dos conhecimentos, reforça tal pensamento ao apresentar a possibilidade de, inclusive no ensino de História, essa experiência dever ser vivida. Pedindo “licença à

professora”, dizemos que a transformação no ensino de História estará garantida quando, no processo educativo, tanto professores quanto educandos que se abrirem ao diferente, ousarem abrir espaços. Essa parceria educando-educador pode abrir espaços, criar novos olhares, ressignificar tanto o ensino quanto a própria história e nos percebemos como seres de relações sociais, de relações históricas, ou seja, de relações dinâmicas que nos impulsionam para as mudanças.

Na condição de docentes em História, essas relações vividas e vivenciadas, são a matéria-prima das ações pedagógicas. Saber-se e assumir-se protagonista no processo educativo vai criando em nós a consciência de tempo que passa, do tempo passado do presente e da possibilidade do tempo futuro.

Em sua obra *Educação como prática de liberdade*, de 1967, Paulo Freire aborda assim nossa relação com a história:

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la (FREIRE, 1967. p. 41).

No sentido oposto aos apresentados na citação, o sistema hegemônico insiste no fim da história, no imediato, no hoje apontando para o futuro como se o futuro já estivesse na palma da mão e o faz para que a noção de tempo, espaço e lugar seja um momento de relações impessoais e descartáveis, quase contatos, um mundo de não-relações. Isso é a unidimensionalidade, é o ápice do individualismo, da ausência de sentimentos e de diálogo. Quase desumanização. Sobre essa lógica da *'história do imediato'*, imposta pelo sistema neoliberal, Marco Silva e Selva Guimaraes escrevem:

O conhecimento histórico ganha muito quando incorpora o imediato em seu universo, mas perde ainda mais se ficar restrito a esse mundo de forma unidimensional, como presente contínuo dos mesmos sujeitos e um espaço exclusivo. Um de seus objetivos no ensino de diferentes graus pode ser sair desse círculo vicioso, permitindo a compreensão de outras experiências sociais em diferentes temporalidades (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 69).

Perceber-se humano e histórico, superar a unidimensionalidade, entender, enfrentar e modificar a realidade é reconhecer em si e nos outros a possibilidade e, quem sabe, a necessidade de ser interferidor de compreender a dinâmica histórica, as temporalidades.

Foi com este espírito interferidor, de seres históricos que podem e querem romper com esta unidimensionalidade imposta que conserva a exclusão, que a busca por práticas dialógicas e afetivas em docentes de História que o campo foi pesquisado. E por que a busca por essa associação diálogo e afetividade na docência em História? Porque no escopo freiriano, não é possível uma ação pedagógica conservadora, bancária ser interferidora e transformadora. Como defender a superação desse sistema de produção impessoal, autoritário e excludente, se na minha prática, dou exemplos de autoritarismo e, assim, hierarquizo minhas relações? Em sua obra de 1997, Paulo Freire nos leva a refletir: “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (1997, p. 38) Naquela mesma obra, escreve Freire:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (ibid., p. 38).

Dessa forma, as práticas educativas, eivadas de diálogo e afetividade são, potencialmente, contra-hegemônicas pois, assim vão se livrando da contradição entre o que se defende e o que se pratica. Porque ao defender que historicamente, outro mundo é possível, esse mundo vai-se demonstrando como possível cotidianamente.

Na mesma obra, Freire ratifica seu pensamento: “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (ibid., p. 38).

## 4. METODOLOGIA

### 4.1- Como chegamos aos dados: a pesquisa no campo

Inspirado na certeza de que é possível e necessária a consolidação do direito à EJA e de que a docência é uma ferramenta fundamental nesse processo, resolvi me aproximar do cotidiano do PEJA para perceber onde estou e o que fazer e, com isto, potencializar ou refazer meus conceitos sobre o tema. Numa ação mesclada com teimosia, militância e ciência, recorri à Academia para potencializar a empreitada e chegar aos dois campos deste trabalho: o PEJA e a prática docente praticada nele.

Ao realizar este trabalho estamos, simultaneamente, aproximando dados, levantando questões e produzindo conhecimento e, deixar claro, o caminho escolhido e traçado é uma chave para a iluminar sua construção. Entender esse método pode nos ajudar a ler melhor, criticar melhor e ampliar, se for o caso, os achados que por ventura encontremos por aqui.

Entendo o mundo a partir do olhar do materialismo histórico, e percebendo os pressupostos freireanos como os ideais para interpretar aquele olhar e preparar nossa intervenção nesse mundo, é que a pesquisa tem esse recorte de ir ao campo para uma aproximação com a realidade, com os sujeitos e se suas ações.

Caminhar neste trabalho com o materialismo histórico dialético reside no fato de que, por esse caminho, podemos fazer a aproximação e o estranhamento com o todo que é a realidade. Todo, aqui entendido como a soma das várias partes componentes da realidade a ser estudada: docentes do PEJA II que lecionam História no Bloco II. Assim, analisando suas nuances objetivas e subjetivas, seus personagens, o processo histórico pelo qual se deu esta realidade e o retorno a ela com o olhar mais acurado e em outro nível, em outro patamar de entendimento e análise.

Outra marca do método escolhido é o envolvimento do pesquisador com objeto aqui pesquisado, o estranhar a realidade não afasta o pesquisador do objeto, ao contrário. Como está claro nesta pesquisa, o pesquisador não é neutro, indiferente, mesmo porque o objetivo é uma intervenção na realidade a partir do que é pesquisado, teorizado, refletido. A possibilidade de teorizar está de acordo com o que Netto nos traz:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência

(ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p.22).

Capturar a essência, nos aproximando da aparência, teorizar e retornar à realidade, nos leva aos escritos de Maria da Glória M. Gohn. Em seu ensaio “A pesquisa das ciências sociais – considerações metodológicas”, Gohn nos traz:

Acreditamos que o que torna a ciência necessária é o fato de a realidade não ser transparente. A aparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele elementos da outra. Portanto, o que é dialético é a própria realidade. Por isso precisamos de instrumentos que captem esta dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza do objeto” (GOHN, 1985, p. 4).

A possibilidade desse diálogo entre o que foi, o que está sendo e o que pode ser, no que diz respeito à realidade do PEJA e alguns de seus elementos, justifica a escolha do método em tela.

O perfil traçado pela pesquisa exigiu docentes que lecionem História no PEJA II com turmas que estejam no Bloco II em escolas da 8ª CRE, da periferia da zona oeste carioca.

Por que da escolha de professores que lecionam História? Escolhi os docentes em História por ser esta minha formação inicial e por entender a disciplina (e a/os docentes) com particularidades dentro do contexto escolar e no imaginário das pessoas. Em geral, as aulas nos aproximam das abordagens, reflexões e debates a respeito dos cotidianos, dos contextos e das conjunturas presentes e passados.

Esses debates em turmas que estão no Bloco II do PEJA II, podem, potencialmente, ser mais frequentes pois são turmas que, em geral, estão há mais tempo na escola e, por isso, costumam ter mais aproximação com a/o docente,

É comum, o/a docente de História ser chamado a explicar ‘*o que está acontecendo*’. Da formação que nos marca como docentes e como pessoas, e por isso mesmo marca também nosso ‘estar na dinâmica do cotidiano’, nasce a aproximação curiosa, tão importante no ato de educar.

Por que a zona oeste da cidade? A periferia oeste da cidade, local de escolha das escolas, vem da praticidade de acessar as pessoas pesquisadas, uma vez que moro (há mais de 40 anos na região), trabalho (nos bairros onde ocorreu a pesquisa: Padre Miguel, Bangu e Realengo), tenho militância social e identidade na região. Estas razões dão base política à

opção, já que é aqui, nas periferias da cidade que as carências<sup>37</sup> são mais acesas: das distâncias dos centros financeiro e cultural da cidade aos esgarçamentos e negação dos direitos básicos de grande parte dos moradores é que se materializam as múltiplas formas de violências. Um abandono numa área carente e periférica é diferente de outro abandono numa região central ou vitrine da cidade.

O objetivo inicial foi contatar cada uma das 17 (dezesete) escolas da 8ª CRE que oferece o PEJA e, dessa forma, alcançar dezessete docentes, porém, só foram contatados doze docentes. A ausência de cinco escolas/docentes na pesquisa, deve-se ao fato de termos, à época do contato, um professor licenciado e outras quatro escolas localizadas em áreas de permanente conflito.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário (anexo I) estruturado em 9 (nove) perguntas organizadas em quatro seções: i- identificação da formação acadêmica; ii- opinião sobre escola, educação e docência; iii- evocação das relações docente-discente-docente e iv- percepção da existência da dialogicidade e da afetividade nas ações educativas.

A opção pelo uso questionário como instrumento de prospecção está associada ao entendimento e ao atendimento do objetivo do trabalho. A partir de alguns pressupostos e conceitos balizadores já escolhidos, de acúmulo em estudos anteriores a esse trabalho e de sólida orientação teórica, prática e bibliografia o instrumento usado metodológico, no caso, o questionário, foi entendido como adequado e suficiente para a prospecção do que se desejava: a aproximação com algumas percepções docentes sobre suas práticas pedagógicas.

Assim, o uso do questionário encontra respaldo teórico em Maciel e Melo, que fazendo referência a Roberto J. Richardson, nos esclarece:

se o pesquisador já dispõe de dados e conhecimentos acerca da população que será entrevistada, sabendo de antemão as perguntas mais relevantes a serem feitas e, principalmente, as principais respostas fornecidas pelos informantes, poderá utilizar uma entrevista fechada ou questionário (MACIEL; MELO apud COUTINHO; SARAIVA, 2011, p. 177) .

Em geral, o uso do questionário como ferramenta está pautado, de acordo com Roberto J. Richardson (2012, p. 190) em dois métodos de aplicação: a aplicação direta pelo pesquisador ou por pessoal treinado ou, então, quando a área geográfica a ser coberta é muito extensa, o envio pelo correio. No caso do presente trabalho, houve uma mescla entre as duas

---

<sup>37</sup> De acordo com o sítio <http://www.amafreguesia.org/wp-content/uploads/2015/09/IDH.jpg>, consultado em 10 de novembro de 2017, os bairros da Zona Oeste figuram entre os de mais baixo IDH da Cidade.

possibilidades: em alguns casos, nove exatamente, optamos pela entrega do questionário em mãos e posterior coleta e outros três foram via endereço eletrônico, uma vez que o contato foi feito por telefone.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1- Docentes mostrando possibilidades e caminhos no PEJA <sup>38</sup>

Como chegamos aos dados ou à palavra do campo.

Cada docente contatado respondeu a um questionário cujas respostas passaram por um *check-list*, o que possibilitou elaborar tabulações que ajudou a perceber recorrência e eleição de conceitos que dão sustentação crítica ao trabalho.

A seguir, apresentarei a análise dos dados sobre as 12 escolas pesquisadas que oferecem a EJA no subúrbio da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Vou elencar as perguntas feitas aos professores. Iniciamos perguntando:

‘Qual é a função da escola?’

10 (dez) dos 12 (doze) professores, ou seja 83%, responderam à pergunta fazendo referência ao ‘indivíduo’<sup>39</sup>, o que nos leva a perceber que a lógica liberal, centrada no indivíduo individual acima e descolado do indivíduo coletivo (conceituação desenvolvida no quadro teórico deste trabalho) está sendo reproduzida.

Expressões como ‘*formar*’, ‘*lapidar*’, ‘*preparar*’ para a sociedade são frequentes na estruturação da resposta. O professor “*cinza*” respondeu à questão dizendo que o papel da escola é “ajudar a formar seres realmente humanos”. O professor “*azul*” disse que é papel da escola “é socializar, inserir, dar condições de participação na sociedade como ser atuante e crítico”. Estas visões, que se reforçam e se complementam, de uma escola que prepara o indivíduo/cidadão para agir conscientemente nesta sociedade, nos leva a perceber uma visão conservadora, ou seja, a escola agindo sobre o indivíduo preparando-o, lapidando-o para agir nesta sociedade. Além do mais, percebe-se uma ação verticalizada: a escola agindo no/sobre indivíduo, não com o indivíduo e muito menos uma perspectiva coletiva, do eu histórico-político é assinalada, reforçando o que os pressupostos freireanos criticam: o individualismo.

Assim, é plausível propor a reflexão: esse indivíduo formado, moldado por esta escola, agirá individualmente, conservando e reproduzindo os valores individualistas historicamente defendidos do liberalismo ou estará formado assim, preparado para perceber as

<sup>38</sup> Questionário básico de coletas de dados consta anexado no final do trabalho, anexo I

<sup>39</sup> Para fazer referência aos alunos são usados os termos: cidadão, indivíduo, ser, discente

contrações e o caráter excludente dessas relações sociais que a escola no sentido lato da dinâmica escolar reproduz?

Esta percepção vem corroborar a ideia já exposta de uma escola que reproduz a lógica liberal e racionalista. Como veremos nas análises das falas dos docentes, nas quais a ideia do indivíduo individual (ista) se sobrepõe ao coletivo e a constatação, como uma fotografia de que a sociedade está pronta: é esta que temos e nela que vamos agir, criticamente, mas nela. Além do mais, tal percepção de escola contraria os princípios freireanos da dialogicidade, da horizontalidade, de intervenção diante da realidade.

Em Freire, temos:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nossos direitos de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1997, p. 85).

As palavras de Freire jogam luz para uma questão central deste trabalho: a prática docente nos leva a entender a educação como processo dialógico de tomada de consciência ou, de saída, da consciência ingênua, passiva, subordinada, para a consciência crítica, aquela que nos leva a nos percebermos sujeitos históricos, condicionados e não determinados e sabedores do inacabamento tanto do ser humano quanto do mundo. E, esse processo se está servindo para ratificar a sociedade desigual, pode servir também para criticá-la e, quem sabe, debater sua possível superação. Mas o que se constatou na pesquisa, como veremos, foi uma predominância na lógica conservadora.

Se na percepção da escola, os docentes entrevistados refletem a forte influência liberal, no que se refere à educação, ao processo ensino-aprendizagem, a reprodução daquela lógica dominante se reforça. Para a questão:

Tivemos 3 (três) professores ou seja, 25% entendendo educação como “processo”;

“Para você, o que é educação?”

42% entendem educação como uma prática verticalizada. Nestes casos a educação é uma ação preparadora, formadora de ‘indivíduos para sociedade’. Vale lembrar que, nesta questão, a resposta veio dar coerência ao que a maioria do grupo pesquisado entende como papel da escola: se a escola é o espaço de reprodução, a educação é a reprodução em ação. Quando lemos a resposta da professora “*amarela*” temos esse pensamento como simbólico para nos

aproximar dessa afirmativa: sobre tal questão, ela respondeu: “*educação é preparar o indivíduo para a vida, para o mundo*”.

Neste cenário, tivemos o professor “*cinza*” afirmando: “educação é a prática social de transformar os indivíduos em seres sociais, ou seja, de tentar construir os indivíduos a partir de regras construídas pela sociedade. A educação, portanto, não é algo específico de pais e educadores profissionais. Toda a sociedade se educa e tenta, para isto, transmitir padrões, regras”. As palavras do professor “*cinza*”, pode-se dizer, sintetizam o que o grupo pesquisado, em sua maioria, entende por educação e seu objetivo: formar indivíduos a partir de regras e padrões para que atuem em sociedade.

Como foi colocado anteriormente, a visão conservadora de escola e de educação expressa pela maioria do grupo pesquisado demonstra que, sendo maioria, não é a totalidade ou de outra forma, o pensamento conservador é hegemônico, mas não é total, homogêneo. Onde estará o dissenso, existirá o diferente, a posição ‘fora da curva’? Talvez na professora “*verde*”: ‘*Educação para mim é o meio de transformação da sociedade em um mundo melhor para todos, através da formação crítica de conhecimentos necessários aos educandos*’.

Embora estatisticamente a resposta da professora “*verde*” (por ser o adverso) reforce a ideia conservadora dominante do grupo pesquisado, em termos de desafio – optando por olhar para o ‘copo meio cheio’ – a resposta da professora nos aponta para a reflexão, nos aproxima da dinâmica dialética que pulsa nesse campo.

Tentado voltar o olhar sobre si, enquanto sujeitos do processo educativo que age num cenário, definido por eles mesmo como, ‘*formador*’, foi-lhes perguntado:

*“Qual é o papel da/o educador/a na sociedade”*

O propósito dessa questão foi uma aproximação com o entendimento que fazem de si enquanto profissionais que atuam na EJA. Aqui orbitaram ideias como: ‘transformador social’ (2=17%); ‘formador de indivíduos/cidadãos’ conscientes (5=41%); ‘guia’, ‘iluminador’ ou ‘orientador’ (3=25%); ‘transmissor de conhecimento’ (1=10%) e ‘parceiro’ (1=10%). Nota-se que, em sua maioria, a percepção que se tem é do ‘guia’, do ‘orientador’ e formador de cidadãos conscientes, de alguém que tem o papel de estar numa posição e num papel que pressupõe uma hierarquia, uma relação vertical, na qual temos o ‘transmissor’, superior e o ‘receptor’, em um plano inferior.

Porém, de maneira desafiadora, as respostas carregam em si a intenção, ainda que subliminar, de uma redenção, de uma mudança. Vejamos a resposta da professora ‘*cinza*’.

Para ela, o papel do educador é *‘formar indivíduos conscientes, seres pensantes’*, ao mesmo tempo em que ela entende o papel da educação formando “indivíduos”, ela os quer conscientes e pensantes, autônomos? Independentes? Livres? Podemos supor que, nos aproximando do senso comum que a resposta pode apontar, a professora fez referência a ‘pessoas’ quando disse ‘indivíduos’. Caberia assim a reflexão: o que faz o senso comum tão forte ao ponto de dizermos ‘indivíduos’ o que nos aproxima da lógica conservadora, e não ‘pessoas’ que é mais humanizado?

Tem ainda a resposta da professora *‘amarelo’*: para ela *“contribuir para a formação do cidadão pleno e participativo”*, esse é o papel da educação. O que será esse ‘cidadão pleno’? Seria saber de seus direitos, e por isso participativo dos movimentos reivindicatórios?

O que é interessante é que, junto com a ideia *‘do sujeito que sabe’* (a autoimagem do educador) está sua ação *‘sobre’*, e não *‘com’* o *‘sujeito que não sabe’*, a/o educanda/o. Esta dinâmica é que nos interessa. A constatação, possível e intencional, de uma concepção conservadora (pois é verticalizada de quem sabe sobre quem não sabe), intenciona parir uma ação transformadora. Mais uma reflexão: será possíveis ações com essência conservadora provocar frutos transformadores?

Junto com essas respostas desafiadoras, tivemos a da professora *‘rosa’*. Segundo ela, “o professor tem a função de ser parceiro do aluno no ato de ensinar, repassando o conhecimento adquirido, mas também aproveitando todo o cabedal do aluno”. A partir de uma leitura freireana, podemos perceber a busca de uma relação horizontalizada, parceira com o aluno, ressignificando, valorizando e aproveitando ‘o cabedal do aluno’. Esse respeitar o outro, o conhecimento do outro, pode ser percebido em Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1997):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1997, p. 33).

As contradições que percebemos no mundo e que entram na escola pelos saberes socialmente construídos nos afetam a todos. A questão é como nos colocamos diante desses saberes, se de forma conservadora ou provocadora; se nos colocamos como iluminadores,

guias e sabedores ou como parceiros, que nos identificamos como pertencentes às camadas populares ou parceiros delas.

As três respostas iniciais tentaram sondar como e se o PEJA está sendo, de fato, um espaço no qual o modelo liberal se replica. Buscando o olhar docente para a escola, para a educação e para o seu papel nesta relação, as respostas apontam para uma dinâmica que, podemos dizer, espelha a sociedade: se temos as bases do liberalismo explicitadas nas intervenções dos docentes, ao mesmo tempo, tal qual na sociedade, o pensamento dominante enfrenta, no mínimo a contradição, o desejo de alguns docentes em superá-lo.

Entendendo a ação pedagógica dialógica como uma construção social e histórica, fui a campo detectar:

a) Como o docente se percebe em ação, então a pergunta foi:

***“Como você se define como professor: tradicional (bancário); popular (provocador da criação do conhecimento); crítico (problematiza o currículo)”***

b) Como se percebe na relação com os alunos, a questão foi:

***Escreva três palavras que vem a sua mente quando você pensa nas suas turmas)***

c) Qual é a percepção que eles têm do que os alunos pensam a respeito de cada um deles então foi perguntado:

***Quais seriam as três palavras que vem à sua mente quando você pensa sobre o que os alunos falam de você?***

Com este conjunto de perguntas, a proposta foi tentar detectar os sentidos que os docentes têm de uma relação pedagógica dialógica em relação ao seu próprio trabalho

Na primeira pergunta, o ponto de partida foi investigar como cada docente se vê, como se percebe no que diz respeito à concepção educacional: se se assume tradicional (numa relação verticalizada, bancária), popular (como provocador da criação coletiva do conhecimento) e/ou crítico (que problematiza o currículo); foi solicitado aos docentes para se autodefinirem. De acordo com as respostas, o quadro que tivemos foi: 0 (0%) como “popular”; 2 (17%) como “crítico” e 10 (83%) se declarando como professor ao “mesmo tempo tradicional, popular e crítico”, pois se ‘molda de acordo com a situação’, ‘de acordo com as condições’ ou ‘de acordo com a turma’. Esses, aqui, foram chamados aqui de ‘híbridos’. Sabemos que na prática há muita mistura mesmo e que essas ‘categorias’ são mais

referenciais teóricos que orientadores da prática cotidiana. É comum, como vimos, profissionais se dizerem democráticos em suas práticas e dinamizarem aulas ‘bancárias’.

Muito desafiadoras as provocações, teóricas e práticas, que nos trazem as respostas. As justificadas para o hibridismo estão nas necessidades de “os alunos se adaptarem às demandas da sociedade”, mas ao mesmo tempo, o professor não abre mão de ser um agente transformador. Atender às demandas da sociedade capitalista e ao mesmo tempo ser transformador, eis o dilema. Se desenha o hibridismo.

Vejam como o professor ‘*cinza*’ justifica sua conduta: “sou tradicional (bancário); popular (provocador da criação coletiva do conhecimento) e crítico (problematiza o currículo) porque preciso ‘depositar conhecimento’, pois a sociedade há de cobrar, sem esquecer que o educando deve ter participação nesta construção e não esquecer ainda que o currículo deve ser conectado ao mundo concreto do aluno”. Vemos na justificativa a adesão literal à concepção bancária colada, ao mesmo tempo, com uma concepção popular, pois “o educando deve ter participação nesta construção” e com outra conservadora que considera importante “não esquecer ainda que o currículo deve ser conectado ao mundo concreto do aluno”. Numa postura, mais que uma resposta, que carrega tanta tensão (ou seria contradição?), preferi assumir o adjetivo hibridismo.

Esta adjetivação foi transcrita da resposta do professor ‘*lilás*’: “Me considero híbrido, pois, dependendo das condições e me adequo”.

Ainda nesse bloco a segunda questão foi:

O propósito aqui foi, como indicamos, tentar captar como o docente, vê suas

**“Escreva três palavras que vem à sua mente quando você pensa nas suas turmas? Numere a ordem de importância.”**

turmas e se percebe na ação educativa.

Nota importante é perceber que as primeiras lembranças são palavras/ideias que transmitem afeto: ‘acolhimento’, ‘cumplicidade’, ‘parceria’, ‘receptividade’, ‘interesse’ e ‘amizade’. ‘Motivação’, ‘interesse’, ‘determinação’ e ‘entrosamento’, ideias que remetem ao trabalho coletivo e às relações horizontalizadas são as segundas evocações. Assim, tivemos, das dozes respostas, apenas uma sequência de ‘lembranças negativas’: “desinteresse, problemáticas e malformadas” foram as lembranças que surgiram para a professora ‘*rosa*’ – aquela que disse que o papel docente é ser ‘parceira’ –. Certamente, a professora tem-se desafiado de forma louvável! As leituras possíveis desse ponto serão feitas em conjunto com as outras duas questões.

Passando para a terceira questão desse bloco, foi perguntado:

**“Quais seriam as três palavras que vem a sua mente quando você pensa sobre o que os alunos falam de você? ”**

O que será que os alunos falam de mim? Será que falam o que eu penso que falam? Essa expectativa é interessante ser capturada porque ajuda a formar a nossa imagem e isso pode ajudar a afiar, a apurar a nossa prática.

As palavras ‘admiração’, ‘exigente’, ‘respeito’ e ‘amigo’, foram as mais evocadas em primeiro lugar. Apenas um docente fez referência a ideias negativas. Para o professor “*cinza*” os alunos falam dele, pela ordem, com “respeito/admiração, indiferença e aversão”.

As palavras *admiração*, *exigente* e *respeito* podem nos remeter a um sentimento ou a uma relação entre pessoas em posições e em níveis diferentes, mais que isso, em desníveis. No dicionário *Aurélio*, está assim a definição para ‘admiração’: “sentimento de deleite, enlevo, respeito, etc., ante o que se julga nobre, belo ou digno de amor, veneração, Espanto, assombro, surpresa”. Intencional ou não, o fato é que a palavra “admiração” está carregada de positividade afetiva. Ainda recorrendo ao mesmo dicionário, vemos para ‘deleite’: “gozo íntimo e suave, prazer intenso, pleno: delícia” e, em ‘enlevo’: “encanto, deleite; êxtase”.

A positividade nas referências anteriores, sendo a partir do ponto de vista do docente, tem provavelmente relação direta com o que escrevem Fávero e Brenner (2006, p. 13), “o contato com os jovens e adultos (no PEJA) produziu novos sentidos e significados. Foi recorrente a narrativa sobre o sentimento de se sentirem, desafiados no PEJA e de contarem com maior reconhecimento por parte dos alunos”.

Ao perceberem o reconhecimento dos alunos, do que nos falam os autores, e que percebem os professores, o ambiente para a ação pedagógica ficaria propício a resultados melhores sucedidos?

No que tange às práticas pedagógicas, as informações que o campo nos traz, coloca-nos, dialeticamente, diante de desafios e possibilidades. Entendendo os “novos sentidos e significados” como o eixo dessa questão, nosso desafio está justamente em cercar, consubstanciar esses novos sentidos, essas novidades, dar-lhes corpo e daí dar-lhes nomes, significados.

Se o contato discente-docente-discente tem gerado novos sentidos, novos laços e até novos significados; no que diz respeito à liberdade na ação pedagógica no PEJA, as

possibilidades de construção de novas relações são reais, pois o currículo do Programa (vinculado e incorporado no Núcleo Curricular Básico Multieducação), entendido como um instrumento de mediação e interação da ação pedagógica, não é exatamente uma camisa-de-força, ao contrário, contou e conta, em sua elaboração, com a participação de professores que atuam no Programa. Jaqueline Silva nos mostra esta realidade:

Uma ação concreta para a melhoria das condições necessárias a um adequado alcance dos objetivos do Programa foi a incorporação da EJA no Núcleo Curricular Básico Multieducação, a partir de 2007, que passou a contar com a participação de comissões de professores, do próprio PEJA. Esta inserção da EJA no currículo da Rede Municipal é fundamental à medida que o PEJA ganha importância no conjunto das escolas, visto que é parte constitutiva do sistema, e também pelo caráter inovador, pois foram os próprios professores do PEJA que elaboraram os fascículos de atualização da Multieducação (SILVA, 2010, p. 58).

Este contexto de reconhecida liberdade e participação na feitura e aplicação do currículo, aliadas às novas relações e aos novos sentidos e significados, não representam, entretanto, segundo o campo pesquisado, que o PEJA seja um local livre das influências e da reprodução da lógica neoliberal, nem que as práticas pedagógicas ali verificadas conservadoras, em sua maioria, estejam ajudando a criticar e enfrentar a ideia hegemônica.

Propondo outra leitura possível para as palavras de Fávero e Brenner (2006), vamos argumentar que os “*novos sentidos*” e os significados que os novos contatos estabelecidos na Educação de Jovens e Adultos possam trazer sejam: concretizar os sentidos das funções balizadoras da EJA no cotidiano pedagógico, reconhecendo-lhes seus significados históricos e consolidando assim a identidade da EJA e dos seus sujeitos.

Numa retomada da questão da docência em História no PEJA, percebemos que essa relação de proximidade, de cumplicidade e identidade proporcionada na modalidade, não despertou, ou despertou em poucos dos professores pesquisados, a possibilidade de uma abordagem menos tradicional da disciplina.

Um dos professores, o “*lilás*”, fez uma associação/referência, entre dialogicidade, currículo e conteúdo. Ele disse que “em uma aula sobre João Goulart, os alunos começaram a me questionar sobre o ‘minha casa minha vida<sup>40</sup>’”. Tais ligações e percepções que a disciplina possibilita e que nem sempre é trazida à tona, pode estar revelando, pelo menos no grupo pesquisado, uma relação, uma realização que Paulo Freire chama de ‘inédito-viável’, ou seja

---

<sup>40</sup> O projeto “Minha casa. Minha vida”, é um projeto de habitação popular do governo federal, que foi bastante difundido durante os anos 2000-2014 e que na última eleição, 2014, foi um dos temas que polarizou a campanha presidencial de praticamente todos os candidatos e foi o carro-chefe da campanha eleitoral que reelegeu Dilma Rousseff presidenta da República.

aquilo que ainda não aconteceu mas que, no processo histórico, é possível ser viabilizado, realizado, que pelo menos na EJA, pode vir a ser sua marca: a dialogicidade e a afetividade na prática docente em História, sendo o espaço de promoção da construção e da vivência do currículo vivo e vivido. O que pode fazer toda a diferença para seus sujeitos.

O que está sendo proposto e em debate é justamente a construção da identidade da EJA. Não que a modalidade não a tenha, caso contrário não seria a modalidade que é, mas o que se percebe é que a identidade ‘*ejeana*’ é um processo contínuo, permanente, o que aumenta a dificuldade e a necessidade de ser percebido e assumido. Quando, neste trabalho, se fala em necessidade de assumir aquela identidade, é porque o campo nos mostra que as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que dão sentido e identidade à EJA e ao PEJA, não aparecem como base fundante das relações pedagógicas. Quando as funções que dão identidade e sentido à modalidade e aos seus programas afins não são lembradas, não são faladas, são ignoradas e esquecidas, eis o desafio: tornar presente o sentido da modalidade, dando-lhe significado.

É com base nesta constatação dialética - de captar uma carência no campo, e daí perceber a possibilidade e a necessidade de tornar possível retorná-lo ampliado, ou seja, de fazer presente o sentido e o sentimento da EJA em suas funções - que as dissonâncias que percebemos nessa parte da pesquisa mostram que o PEJA é um espaço em movimento, é um espaço dinâmico, em construção e transformação.

O fato de a maioria das pessoas pesquisadas (83%) se declararem ‘*tradicionais*’, o que pode nos remeter às relações pedagógicas verticalizadas; o fato de as relações ‘*ejeanas*’ produzirem sentimentos relacionados a parceira e a cumplicidade e, junto a isso, se sentirem lembrados como profissionais/pessoas admiráveis, respeitadas e amigas (o que pode nos remeter à afetividade, e à horizontalidade) pode nos trazer a constatação de uma contradição, ou até mesmo um antagonismo ou alienação.

Mas é neste momento em que podemos fazer uma leitura enviesada, propositiva. Admitindo que o campo nos mostra uma maioria de professores com práticas tradicionais, podemos olhar para as potenciais mudanças que se apresentam. Como observamos, ao mesmo tempo em que se declaram tradicionais na prática, se mostram preocupados com a formação e com a autonomia do indivíduo. Esta contradição nos mostra uma latente possibilidade de mudança na atitude pedagógica. Cabendo assim ponderar: será que, ao se declararem *híbridos*, se percebem conservadores? E mais, será que atuando com a intenção declarada de formadores de cidadãos, já experimentaram refletir sobre estes conceitos, a partir de uma

leitura freireana, da necessária coerência entre o que se diz e o que se faz, na qual “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno se ‘sabe com quem está falando?’” (FREIRE, 1997, p. 38). Ou, de outra maneira, é mesmo possível formar cidadãos livres e autônomos com uma prática conservadora e híbrida?

É neste ‘fio da navalha’, como nos advertem Fávero, Andrade e Brenner (2007), que vivemos na EJA, entre a possibilidade de reprodução de exclusão e a possibilidade de proporcionar aos seus sujeitos, a possibilidade da educação como direito assegurado, garantido e consumado. Mas é justamente por haver contradição que o PEJA é um espaço aberto, em disputa.

Para que haja coerência na abordagem histórica que realce o protagonismo das classes subalternizadas e a superação da lógica de exploração, é preciso viver as relações de diálogo, não autoritárias; de afetividade não de desumanização; de empoderamento, não de exploração no cotidiano da sala de aula.

Buscando capturar como se percebem enquanto docentes ‘interferidora/es’, afetivos e dialógicos, tivemos três questões:

A delimitação desse trabalho é a ação docente a partir do seu próprio ponto de

- a- Você percebe que há dialogicidade no seu cotidiano de sala?**
- b- Você percebe que há afetividade no seu cotidiano da sala? Caso haja, exemplifique as situações por ordem de importância**
- c- Se você fosse desenhar a relação entre você e seus alunos. Como seria esse desenho?**

vista. É um desafio tratar de prática dialógica, abordando apenas uma das pontas dessa ação, pode ser confundido com monólogo, é o risco. Porém, como todo trabalho de pesquisa, os cortes e recortes precisam ser feitos e, por isso mesmo, este trabalho reconhece suas limitações e espera que possa, ao ser lido e criticado, gerar interesse para que sejam produzidos ampliações e aprofundamentos que se percebam inexistentes ou insuficientemente tratados aqui. Assim, o ponto central da pesquisa foi como a ação dos docentes é vista/percebida por eles.

Nesta última parte das perguntas, como aventado, a intenção foi perceber se, como e quando o diálogo e a afetividade aparecem na prática pedagógica e, além disso, se os docentes o fazem de maneira intencional. Assim, foram apresentadas as questões a seguir.

Para percebermos a questão dialógica:

- “Você percebe que há dialogicidade no seu cotidiano:**
- ( ) Sempre; ( ) Frequentemente; ( ) Às vezes; ( ) Raramente; ( ) Nunca”.**

Aqui, as respostas foram: às vezes 4 (34%) professores; frequentemente 5 (41%) professores; e sempre 3 (25%) professores.

A respeito da afetividade, foi perguntado:

**“Você percebe que há afetividade no seu cotidiano:**

**( ) Sempre; ( ) Frequentemente; ( ) Às vezes; ( ) Raramente; ( ) Nunca”.**

*Sobre se há afetividade no cotidiano da sala de aula: às vezes: 5 (34%); frequentemente 3 (25%) e sempre 4 (34%).*

Apenas dois professores responderam que sempre trazem o diálogo e a afetividade em seus cotidianos, inclusive um, o professor *‘laranja’* respondeu que recorre às rodas de conversas como recurso para debater e estimular a participação. Aliás, na questão “quais seria as três palavras que vem a sua mente quando você pensa sobre o que os alunos falam de você” a resposta foi: solidário, motivador e professor. Observando as repostas desse professor, percebe-se um claro perfil freiriano.

A tabela a seguir vai ajudar a visualizar as possíveis injunções.

Docentes	Cotidianamente há:	
	Dialogicidade	Afetividade
Cinza	Às vezes	Às vezes
Vermelho	Frequentemente	Sempre
Marrom	Sempre	Sempre
Azul	Frequentemente	Frequentemente
Amarelo	Às vezes	Às vezes
Lilás	Às vezes	Às vezes
Rosa	Frequentemente	Às vezes
Cinza2	Sempre	Sempre
Azul2	Frequentemente	Frequentemente
Chumbo	Frequentemente	Sempre
Verde água	Às vezes	Frequentemente
Verde bandeira	Sempre	Frequentemente

Percebemos que, em duas vezes, em torno de 16% (professores *marrom* e *cinza*), dialogicidade e afetividade estão juntos. Além disso, considerando que “*frequentemente*” está mais próximo de “*sempre*” que do “*às vezes*”, vale ressaltar pelo menos mais cinco professores: *vermelho*, *azul*, *azul 2*, *chumbo* e *verde bandeira*, também estão se aproximando de uma prática dialógica e afetiva.

Essas e outras injunções nos apontam para um cenário de possibilidades tanto de pesquisas, de conjecturas, quanto de apostas. Por exemplo, a dinâmica inerente à EJA e no PEJA, abre a possibilidade para aprofundar a sistematização de práticas docentes e um possível mapeamento de metodologias na modalidade. E, complementando este desafio, o campo mostra que a formação continuada e em serviço pode ser útil para que a reflexão sobre tais práticas e metodologias, ajudem na percepção mais clara das opções pedagógicas que melhor servem à modalidade, aos docentes e aos discentes “*ejianos*”.

Apostando nesse viés, de formação é apresentamos a seguir, um produto, fruto desse trabalho, que pode ser usado em tal sentido.

Pensando em formação continuada e em serviço, a proposta é um minicurso em forma de oficinas (quatro na verdade) que pretende estabelecer pelo menos duas vias de

diálogo. A primeira será entre as pessoas que atuam na docência de PEJAs a segunda é o diálogo entre os conteúdos programáticos das disciplinas e as funções orientadoras da EJA.

Reforçar o conhecimento da modalidade, a partir do cotidiano da prática didática/pedagógica abordando as funções da modalidade como conteúdos pedagógicos e, assim, caminhar na direção da consolidação tanto do direito à educação quanto da modalidade é o objetivo do Produto apresentado a seguir.

## 6. O PRODUTO

### Apresentação

Dentro do escopo de um mestrado profissional, faz-se necessário a apresentação de um produto, de uma ação prática que justifique e dê sustentação à pesquisa desenvolvida pelo PPGEB do CAP-UERJ.

O atual produto nasce com a intenção de ser um instrumento que pretende tanto dar conta dessa necessidade institucional, quanto colaborar na formação continuada de profissionais da educação que atuem na Educação de Jovens e Adultos.

Percebendo, a partir da pesquisa vivida nessa dissertação e da experiência da atuação na modalidade, a possibilidade de reduzir lacunas no entendimento e na ação educativa dos sujeitos da EJA, este produto vem propor um minicurso para professores em exercício.

Como foi exposto, a pesquisa desenvolvida trouxe informações interessantes no que diz respeito a temas sensíveis à modalidade. No tocante à sua história, por exemplo, fica claro que a permanência de ações supletivas na modalidade por boa parte do corpo docente atuante na EJA está relacionada ao desconhecimento ou ao não entendimento do processo de transformação que a modalidade foi conquistando ao longo do tempo.

Ainda nesse recorte da história, a transformação da EJA em direito conquistado e em processo, permanente e cotidiano – e porque não dizer, militante – de concretização está claro para uma minoria. Sendo assim, é preciso pensarmos e executarmos momentos de formação para que os docentes da modalidade possam ter contato de maneira crítica, tanto com o processo histórico quanto com os documentos que orientam a EJA. Este produto pretende desenvolver um desses momentos.

Apostando na formação continuada e em serviço como uma ação fundamental, crendo na força do trabalho de quem está na ponta-de-lança do processo educativo e na lógica de que é fundamental o processo de reflexão sobre a ação para que novas ações sejam mais afiadas e potencializadas, organizar um minicurso em que as produções e experiências acadêmicas e do cotidiano escolar possam, afetivamente, dialogar e crescer, é uma proposta pretenciosa.

Sem a pretensão de ser inovadora e certo da existência de muitas experiências com este recorte, a proposta aqui apresentada, fugindo do risco de ser ‘mais do mesmo’,

pretende ser diferenciada, sem pretender ineditismo, em dois aspectos: na dinâmica e na temática.

Iluminado por Paulo Freire, este minicurso será dinamizado, como será detalhado mais à frente, em dois eixos: as rodas de conversas e as palavras geradoras.

Nos encontros que poderão acontecer semanalmente (quatro no total), as rodas de conversa serão os momentos onde as experiências, as informações e os conhecimentos trazidos pelos participantes acerca das relações entre o cotidiano/currículo vivido e as funções da EJA serão socializados, esquematizados e refletidos. As palavras geradoras, na verdade ideias geradoras, surgirão dessas rodas de conversa.

A seguir, o detalhamento, um passo-a-passo, do que pode vir a ser a aplicação do produto, uma proposta de oficina pedagógica para professores da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Minicurso para docentes da EJA, tendo as funções da EJA conteúdo central tenda a afetividade e dialogicidade como eixos.

#### Título/temática do MINI-CURSO

Contextualizando as funções da EJA: transversalizar ações dialógicas e afetivas, visando o empoderamento dos seus sujeitos.

#### Dinâmica

Oficinas pedagógica em quatro encontros. Cada encontro: 2h30min de duração.

#### Público alvo

Professoras e professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

#### Objetivo

Dando suporte à formação inicial desenvolvida pelas universidades em suas licenciaturas, este minicurso toma por base documentos que desenham a EJA como modalidade e suas particularidades.

Identificar e analisar as funções orientadoras da modalidade (reparadora, qualificadora e equalizadora) a partir de documentos, textos e relatos, o curso pretende refletir sobre a consolidação de tais princípios/direitos no cotidiano educativo.

Sendo assim, podemos sintetizar os objetivos em:

Dar continuidade ao processo formativo das pessoas que atuam na docência na modalidade. Abordando como temática central as funções da EJA;

Incentivar a troca de experiências reflexivas e críticas entre a prática cotidiana e as orientações políticas que marcam e dão forma à modalidade;

Conceituar dialogicidade e afetividade em Paulo Freire e sua importância no processo ensino-aprendizagem e, assim, na concretização do direito à educação na modalidade.

Ao final do curso, socializar nas unidades escolares representadas a referida atividade.

#### Justificativa

Entendo a EJA como uma modalidade diferenciada tanto pelos seus sujeitos quanto por suas relações; compreendendo a modalidade como um espaço particular de tensões múltiplas, em particular aquelas relacionadas ao mundo do trabalho; percebendo a necessidade de superar, cotidianamente, a prática supletiva ainda presente nas relações educativas da Educação de Jovens e Adultos; identificando a formação em serviço como uma ferramenta poderosa e, por último, mas não por fim, entendendo formação docente como um processo, faz-se necessária ações que possam ampliar a possibilidade de formação continuada, constante, permanente e consistente na atuação na EJA.

#### **1º Encontro 2h:30min**

##### **i- Introdução/ Apresentação (55')**

---

- Mística inicial (5')
- Dos participantes/docentes (15');
- Da proposta do curso: configurar a EJA no contexto cotidiano macro (mundo, Brasil) e micro (cidade, local e da escola) a partir das suas funções orientadoras e de práticas pedagógicas dialógicas e afetivas (15');
- Da metodologia: dinâmica freireana baseada em: rodas de conversa, palavras/ideias geradoras e na necessidade de ler, entender e (re) escrever o mundo (10').

- Da produção final da turma (como se fosse uma avaliação) (10')
- ii- Roda de Conversa (50')**
- Conceituar Reparação enquanto função da modalidade
- Por que reparar? Leitura crítica do Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos, com ênfase na função reparadora (30')
  - Intervalo para socialização: cafezinho (15')
  - Palavra/ideia geradora (40'): Reparação e currículo. Levar o grupo a refletir e propor como trabalhar o a função reparadora (ideia geradora) no currículo da EJA e no PEJA.
  - Indicação de leitura: Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos.
  - Mística final (5')

#### **Estrutura:**

- Quadro branco e caneta para quadro branco

#### **Organização do grupo:**

- Eleição de um relator do encontro seguinte
- Eleição de um organizador das místicas<sup>41</sup>, inicial e final para o encontro seguinte. No primeiro encontro o organizador será o responsável por este espaço de concentração e reflexão.

#### **2º Encontro (2h:30min)**

---

- i- Mística inicial (5')**
- ii- Devolutiva do 1º Encontro (10')**
- iii- Roda de Conversa (75')**
  - Mapear a leitura recomendada (20')
  - Conceituar *equalização* enquanto função da modalidade a partir da leitura do Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos (40')
  - Equalização e sua importância na EJA, no PEJA. (25')

---

<sup>41</sup> A mística aqui requerida é o espaço de sensibilização que acontecerá tanto no início quanto no final dos encontros. Uma música, uma poesia, um fato ou um personagem histórico pode ser citado para que o grupo se sintá pertencente àquele momento

**iv- Intervalo para socialização: cafezinho (15')****v- Palavra/ideia Geradora (40')**

- Levar o grupo a refletir e propor como trabalhar a função equalizadora no currículo da EJA e no PEJA.
- Indicação de leitura: O Relatório Jacques Delors – de “tesouro a descobrir” a “achados ideológicos” em meados dos anos 1997.

**vi- Mística final (5')****Estrutura:**

- Quadro branco
- Lápis/caneta para quadro branco
- Canetas esferográficas
- Folhas ofício

**Organização do grupo:**

- Eleição de um relator do encontro seguinte
- Eleição de um organizador das místicas

**3º encontro: (2h:30min)****i- Mística inicial (5')****ii- Devolutiva do 2º Encontro. (10')****iii- Roda de Conversas: (75')**

- Conceituar e diferenciar a função qualificadora de qualificação a partir do Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos

- Sentir a qualificação no cotidiano, é possível?

**iv- Intervalos de socialização (15')****v- Palavras/ideia Geradora (40')**

- A função qualificadora e currículo: como trabalhar o tema no currículo da EJA e no PEJA.
- Indicação de leitura: Capítulo 2: O contexto acadêmico da EJA (Jardilino, José Rubens Lima; Araújo. Regina Magna Bonifácio. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*)

**vi- Mística final (5')**

**Estrutura:**

- Quadro branco
- Lápis/caneta para quadro branco
- Canetas esferográficas
- Folhas ofício

**Organização do grupo:**

- Eleição de um relator do encontro seguinte
- Eleição de um organizador das místicas

**4º encontro: (2h:30min)****i- Mística inicial (5')****ii- Devolutiva do 3º Encontro. (10')****iii- Roda de Conversas. (90')**

- Como será na sua U E? Neste momento, cada docente apresenta apresentará como pretende desenvolver/replicar esta experiência em seu PEJA de origem.

**iv- Avaliação da Oficina (\*\*). (30')**

- Preenchimento da ficha de avaliação do Curso
- Momento de exposição da opinião/avaliação de cada um dos participantes e devolução das fichas de avaliação do Curso

**v- Mística de Encerramento (15')****A bibliografia básica para os encontros será:**

Jardilino, José Rubens Lima; Araújo. Regina Magna Bonifácio. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação). Capítulo 2: O contexto acadêmico da EJA

Paiva, Jane. *Os sentidos e direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. O Relatório Jacques Delors – de “tesouro a descobrir” a “achados ideológicos” em meados dos anos 1997.

Soares, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos.

(\*\*)

**Ficha de avaliação do Curso**

Marque com um "X" o conceito que melhor representa sua opinião sobre este evento para os seguintes itens: R=Ruim; B=Bom; O=Ótimo					
Nº	ITENS DE VERIFICAÇÃO	CONCEITO			
		I	R	B	O
1	Metodologia utilizada				
2	Distribuição da programação				
3	Duração do evento				
4	Adequação da carga horária de cada atividade				
5	Desempenho dos instrutores				
6	Relevância das informações transmitidas				
7	Conteúdos apresentados de forma detalhada				
8	Aplicabilidade das informações				

Por favor colabore para melhorarmos	
Aspectos positivos do Curso	Justificar
Aspectos negativos do curso	Justificar
Sugestões	Justificar

## CONCLUSÃO

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las ...  
Que tristes os caminhos se não fora  
A presença distante das estelas

Mário Quintana

Este trabalho é mesmo como uma chegada à utopia, a um lugar desejado. Foi sonhado e realizado, guiado por situações inacreditavelmente duras e, em muitos momentos, pareceu inatingível. Das dificuldades de uma pós-graduação sem bolsa e sem patrocínio até os labirintos e alçapões que a burocracia estatal impõe, passando pelas lutas sangrentas, injustas e desiguais que nossa sociedade passa e em particular nós dessa universidade tão pioneira, tão brilhante e tão covardemente surrupiada nos últimos anos.

Das greves justas e necessárias, que denunciam a força da classe trabalhadora, o viço da UERJ e a covardia que as autoridades públicas cometem contra a educação, em todos os níveis, terminar este trabalho, que trata da EJA foi, sem dúvida, caminhar para utopia guiado pelas estrelas.

Desde as dúvidas iniciais para recortar o objeto, mapear os pressupostos, os conceitos, selecionar a linha de argumentação conciliando, equilibrando e harmonizando teoria, teóricos e quadro teórico, até chegar ao campo, tudo isso são passagens da caminhada.

Escolher falar de EJA, do PEJA tem muito de pessoal. Distanciar-se do conforto do espaço pessoal para estranhar e teorizar este espaço, requereu ajuda, leitura, estudos e muita parceria. É sabido que escolhas são difíceis e, neste caso, embora o campo de estudo tenha sido escolha pessoal, relativamente fácil, caminhar nesse campo teorizando foi uma novidade que num voo solitário seria impossível.

Escolher os eixos afetividade e dialogicidade tendo Paulo Freire como teórico central tornou-se um misto de prazer e desafios. Freiriano desde muito tempo, o estudo me foi apresentando o desafio/necessidade de ser coerente com minha trajetória pessoal e profissional e com a busca acadêmica que me movia e me move. Foi quando descobri que a EJA, o PEJA, a prática docente, afetividade, dialogicidade e a sociedade na qual vivo e pretendo transformar, formam um todo mais complexo do que imaginava. Utopia tentar entender tantas dobras. Utopia buscar a aproximação.

Resgatar a história da EJA foi uma opção acertada para localizar no tempo e no espaço a luta de tanta gente e perceber que não é preciso inventar a roda. Felizmente, temos

uma história da modalidade, passada e presente cheia de personagens, passagens e movimentos que além de bem registrados e bem escritos estão acessíveis.

Ler aquela história, aproximar as dinâmicas históricas da educação no contexto das tensões que a história do Brasil impõe, tentando encontrar um ponto de apoio para começar as perguntas foi um trabalho duro que deu base para estruturar a ida ao campo.

Cada vez mais, a escolha dos conceitos se tornava mais clara: quanto mais nos aproximamos da história da EJA, mais via a necessidade de dialogar com o que estava sendo produzido, mais via a necessidade de uma relação afetiva e crítica com as leituras que me contradiziam, surpreendiam e desafiavam.

A ida ao campo foi uma experiência ímpar. Talvez seja esse o momento mágico da maioria dos trabalhos de pesquisa. Desde as dificuldades de acesso às escolas – a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro é uma região bela, rica, empobrecida e perigosa, com diversas áreas em disputa –, até o contato com o professor, tudo é muito incerto. Enquanto os questionários não chegam, uma eternidade se passa.

Da tabulação dos dados coletados às análises e comparações entre aqueles e as hipóteses e teorias, o trabalho vai tomando corpo num movimento lento, num sem-fim angustiante que ao final fica um misto de “*poderia ter sido melhor*” com “*por que não pensei nisso antes?*”

Na verdade, terminar um trabalho não é fácil. Ficam perguntas, respostas inconclusas e uma sensação *acre-doce* de que poderia ser mais. E poderia mesmo. Acontece que tudo tem um limite e é preciso ter coragem de colocar um ponto (final?) Para reflexão, respirar fundo e, se possível, alçar outros voos, romper o limite.

Terminando este trabalho, apareceram questões em forma de conclusões. Começando pelas últimas, fica a certeza de que a EJA tem uma história que precisa continuar sendo registrada e analisada pois é um campo desafiador, dinâmico e necessário para ajudar a entender a educação no Brasil. Essa história lembra menos uma linha reta, mas um colar cujas pérolas seriam cada uma de suas imbricações políticas, sociais, educacionais, didáticas, metodológicas, e etc.

Dentro de tal perspectiva, analisar a relação íntima e necessária entre a legislação e os sujeitos da modalidade nos trouxe a certeza de que as funções da EJA, trazidas pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, precisam ser vividas cotidianamente no chão da escola, na busca simultânea pelo empoderamento daqueles sujeitos e, conseqüentemente, da consolidação do direito à educação por parte daquelas pessoas.

Outro aspecto que cabe destacar é a relação educador/educando que a EJA proporciona. Por serem sujeitos adultos, a cumplicidade tem a possibilidade de ser cada vez mais horizontal, entre iguais. Além do mais, existe a dimensão do trabalho como elemento amalgamador. Esta relação adulto-adulto e, por vezes, adulto-jovem, quando e se, mediada pelo mundo do trabalho, pode ter influência direta nos resultados educativos.

Aliás, foi nesse momento, das relações educativas cotidianas, que os três elementos fundamentais do trabalho se colocaram: a dialogicidade, a afetividade e a horizontalidade no fazer educativo como possibilidade para o reconhecimento crítico da ‘identidade de oprimido’ e, daí, para a ação, educativa freireana, contra-hegemônica.

O trabalho trouxe, no que diz respeito às hipóteses levantadas, duas constatações. A primeira é que ser dialógico e afetivo, nas práticas pedagógicas em História, não basta para ser contra-hegemônico. Nas respostas, vimos que temos professores que se propõem a formar cidadãos críticos à sociedade e, no entanto, não se colocam de maneira afetiva e/ou dialógica no seu cotidiano pedagógico.

Para ser crítica ao sistema, a prática docente em História tem que se entender e se pretender crítica. Dessa maneira, é preciso perceber a História (tanto os processos quanto a disciplina) como processo em construção. Como nos lembra Paulo Freire:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstancia concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que quero dizer com isso é que, no momento em que entende a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado (FREIRE, 2005, p. 90).

Embora nossa disciplina possa ser um facilitador, uma vez que nos aproxima dos processos sociais e políticos, é preciso entender a docência como um processo político e possivelmente libertador. É preciso se ver e se assumir freiriano para ser tudo isso.

A segunda constatação, complementando a primeira, é a de que construir a consciência crítica a partir das hipóteses apresentadas, ou seja, dialógica e afetiva, é possível e existe, porém, e foi constatada na prática adotada pela minoria - 25%, dos docentes pesquisados.

O campo mostrou que a prática docente ainda está baseada na concepção bancária, enciclopedista, linear, pelo menos no universo por mim pesquisado que, embora reduzido (foram 12 escolas no universo de 17) é possível deduzir, por aproximação e dedução, esse quadro se replicando em outras escolas que oferecem a modalidade. Ou seja, atuando em uma modalidade com forte recorde popular, a docência em História ainda está

sendo um local conservador da ordem. O debate, a análise crítica e a percepção do protagonismo individual e coletivo perdem espaço para a exposição monológica, para a cronologia linear, para o relato. Como disse um professor ('lilás'): "enquanto eu estava falando do governo João Goulart, os alunos falavam do tiroteio, da ação do tráfico e da milícia, tema que não tem nada a ver com o que vão cobrar dele no futuro".

Esta dinâmica/distanciada nos foi apresentada pelo professor '*chumbo*', quando respondeu sobre dialogicidade. Ele disse: "vivemos em um ambiente que está cheio de questões que estão para além da escola, tipo tráfico, milícia, trabalho eventual, polícia, que os alunos falam o tempo todo. Muitas vezes, a escola e o professor não enxergam nesses 'motivos', razão para aplicar, adaptar ou mudar o conteúdo [curricular]. Assim, distantes, os alunos evadem". Na fala do professor, pelo menos três aspectos importantes foram levantados: um ligado à questão curricular, outro ligado à permanência da prática supletiva subliminarmente colocada e a terceira é a motivação da evasão.

Este quadro conservador que apresentamos nessa pesquisa nos remete ao que vou chamar aqui de 'conclusão-desafio' e que Paulo Freire nos desafia a construir: o 'inédito viável'. Essa é, provavelmente, a conclusão mais desafiadora do trabalho: a construção de práticas docentes dialógicas, afetivas e por isso, horizontais, é uma utopia, um inédito viável na EJA.

A questão não é ser militante, de esquerda, ou ser conservador, ou reacionário, a questão é de saber, enquanto docente, onde estou, em qual modalidade estou trabalhando, a História, as funções que sustentam essa modalidade e ser coerente com esse contexto.

Perceber o espaço escolar da EJA, como um espaço em disputa de construção de conhecimentos contra hegemônicos, está no escopo de alguns docentes (25%) mapear e socializar 'práticas docentes no ensino de História carregadas de afetividade e dialogicidade, simultaneamente, como recursos poderosos', foi possível. Na minoria (12%) pesquisada, é verdade.

Estas percepções nos levam à seguinte conclusão: embora minoria, mostram-se vivas, possíveis e confirmam que o campo, como a sociedade, está em disputa. São formas de ver o mundo, o conhecimento e a educação de formas diferentes.

Consideramos importante, na discussão em torno das especificidades político-pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, o resgate do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000. Documento-chave da EJA, onde encontramos não apenas o ideário, mas o eixo político da modalidade e, porque não, também uma proposta política para fazeres pedagógicos. Aquelas

três funções características da modalidade (a reparadora, a equalizadora, e a qualificadora) ali expressas, nos dão o oriente da ação para uma educação que se propõe crítica e emancipatória.

Não entender a importância e a atualidade dessas funções numa perspectiva freireana é estar insensível às questões socialmente vivas que envolvem, historicamente, a sociedade brasileira aos desafios que se impõem à educação, e, particularmente, à população jovem e adulta trabalhadora envolvida nesse contexto de tantas assimetrias políticas, econômicas e sociais.

Assim, a conjunção que agrega o resgate dos princípios políticos do Parecer 11/2000, a radicalização na ação freireana e o reconhecimento da atualidade da Educação Popular, torna-se o caminho para a (re) leitura dos saberes e das práticas do ensino de História na EJA.

Reconhecer o valor e a necessidade da intervenção proposta por Freire, nos fez perceber que o currículo crítico e emancipatório é uma possibilidade de atuação docente, presente no Parecer em questão. Saber, ler, conhecer e reconhecer o cotidiano escolar torna-se, assim, uma tarefa fundamental, imprescindível, uma opção política de leitura do mundo e da realidade escolar que contem e está contido nessa realidade.

Percebemos que tais saberes e práticas no ensino da História na EJA, dentro dos marcos da educação popular, podem nos jogar para além da leitura do mundo: podem nos capacitar tanto para o entendimento, quanto para o enfrentamento das conjunturas que nos desafiam cotidianamente e podem nos ajudar no processo de concretização do direito à EJA.

Essa dinâmica possibilita consubstanciar a lógica freireana que anuncia a necessidade de ler e entender o mundo, escrever o que entendeu desse mundo, e ser capaz de reescrever o sonho de um mundo diferente com direitos consolidados para todos e todas.

As relações entre a docência e a consolidação do direito à EJA, mostra-se um tema vivo, atual, urgente. Relacionar a educação popular, o currículo crítico e emancipatório como chave para a atuação docente e a aproximação do “chão da escola” às produções acadêmicas relacionadas às práticas docentes no contexto da EJA, estão no sentido de, simultaneamente, entender as especificidades da escolarização de adultos trabalhadores e fomentar o protagonismo dos sujeitos da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida.

(...)

Esta intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não a lê-los por alto, como se os folheasse, apenas.

*Paulo Freire*

ARROYO, M.. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 11, abril 2001.

\_\_\_\_\_. Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 1-108, ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, Jan. 2000.

BAHIA, N. P.. *Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: Inclusão ou reclusão dos excluídos?* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0515.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2011.

BARCELOS, V. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLASS, L. M. S.; MANFREDI, S. M.; BARROS, S. P. Educação popular: desafios metodológicos. In: *Cadernos do CEDES*. São Paulo, Ano I – nº 1. São Paulo, Cortez Editora, 1984.

BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.  
 BRANDÃO, C. R.. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Da Educação Fundamental ao Fundamental na Educação. In: Concepções e experiências de Educação Popular. *Cadernos do CEDES*. São Paulo, Ano I, nº 1, Cortez Editora. 1984

CADERNO CEDES – Centro de estudos Educação e Sociedade. Ano I – nº I. São Paulo, Cortez Editora, 1984

CANDAU, V. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1999.

CARVALHO, C. P. *Ensino Noturno: Realidade e ilusão*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARMO, P. S. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Evasão escolar: causas e conseqüências. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2009, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, MEC, UNESCO, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 maio de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção I, p. 15.

COUTINHO, M. P. L.; SARAIVA, E. R. A. *Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância, v. 10).

CUNHA, M. I. *A aula como espaço de inovações e formação docente*. Disponível em: <[www.epidemio-ufpep.ogr.br/cafedodoutorado2009](http://www.epidemio-ufpep.ogr.br/cafedodoutorado2009)>. Acesso em: 22 dez. 2010.

CURY, C. R. J. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, *Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: [http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/04%20EJA/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr2.pdf](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/04%20EJA/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2006.

DIAS, V. T. Classe e consciência de classe em dois estudos sobre o operariado no Brasil. *Cronos*, Natal, v. 10, n. 2, p. 145-161, jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/10.2/a02.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2010?.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA – MEC. Brasília, 2008.

FARIAS, I. M. S. *Repercussão das políticas educacionais na Escola: inovação, mudança e cultura docente*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt05.htm>>. Acesso em 03 jan. 2011.

FÁVERO, O.; RUMMERT, M.; VARGAS, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1989.

FÁVERO, O. ; BRENNER, A. K. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

FERNANDES, A. P. *Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificados da escola da infância e expectativas no retorno à escola*. Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Algumas notas sobre gestão e EJA na Cidade do Rio de Janeiro: da fusão à redemocratização. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26., Recife, *Anais...* Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/AndreadaPaixaoFernandes-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2016.

FERNANDES, A. Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da EJA. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4622.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2016.

FERNANDES, F. *Nós e o marxismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. av.*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista* [en línea] 2007, [citado 2010-11-02]. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013355005>>. Acesso em: 02 nov. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GENTIL, V. K.. *EJA: contexto histórico e desafios da formação docente*. UNICRUZ. Disponível em: <[http://www.drearaguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2017.

GOHN, M. G. M. A pesquisa nas ciências sociais: considerações metodológicas. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 12, 1985.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.. Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. São Paulo, n. 14, maio/ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 14 set. 2011.

HENRIQUES, M. J. *Programa de Educação Juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes*, 1988. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos1 *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, [S.l], v.. 1, n. 1, 2013.

KASSICK, C. N. Raízes da organização escolar. In: PEY, M. O. *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões*. Rio de Janeiro: Robson Achiamé, 2000.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

MACHADO, F. P. *Aluno do PEJA, quem é você, por onde andou?* 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MAGALHÃES. M. Ensino de História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATURANA, H. *Emoção e Linguagem na Educação e na Política*. Tradução de José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

McLAREN, P.; LEONARDO, P.; GADOTTI, M. *Paulo Freire: Poder, desejo e Memórias da Libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NICODEMOS, A. Práticas docentes na educação de jovens e adultos: conscientização ou conversão? *Periferia, Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da FEBF/UERJ*, v.6 n.1, jan/jun 2014.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. ; LOMBARDI, J. C. ; SANFELICE, J. L. (Org.) *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, I. B. *A democracia no cotidiano da escola*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

\_\_\_\_\_.; PAIVA, J. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro; DP&A, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: 2010.

PARAVESKA, J. M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l], v.2, n.1, p. 106-120, jan/jun 2002.

RIBEIRO, V. M. M. ET AL. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. Ação Educativa: São Paulo; MEC: Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

RICHARDSON, R. J. ET AL. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Programa Especial de Educação; falas ao professor. Rio de Janeiro: Seduc, 1985.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/eja.htm>>. Acesso em 11 de nov. 2010.

RUMMERT, S. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: CIAVATTA, Maria. (Org.) *A Experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, A. F. T. *Desigualdade Social & Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, E. J. S.. *Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. (Org.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, J. S. *Uma análise sobre o sucesso/fracasso escolar*. 2006. Disponível em: <[http://www.iets.org.br/biblioteca/Uma\\_analise\\_sobre\\_o\\_sucesso-fracasso\\_escolar.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/Uma_analise_sobre_o_sucesso-fracasso_escolar.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2010

\_\_\_\_\_. *Eficácia escolar na educação de jovens e adultos: um estudo sobre permanência e desempenho no PEJA do município do Rio de Janeiro*. 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp133417.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

\_\_\_\_\_.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, Jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017>>. Acesso em 20 ago. 2017.

SILVA, M.; GUIMARÃES, S. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 out. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos pedagógicos do Libertad*, São Paulo, vol. 03, 1995.

VENTURA, J. P. O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001

\_\_\_\_\_. *Organismos Internacionais e a Educação de Jovens e Adultos*. In: SIMPÓSIO ESTADO E PODER: HEGEMONIA, 5., 2008. Anais... Niterói, São Gonçalo-RJ: UFF, UERJ, 2010. Disponível em: <[http://www.simposiohegemonia.pro.br/68\\_ventura\\_jaqueline\\_pereira.pdf](http://www.simposiohegemonia.pro.br/68_ventura_jaqueline_pereira.pdf)>. Acesso em 02 nov. 2010.

VERGETTI, N.; SANTANA, L. G. A educação de jovens e adultos nas últimas décadas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1. 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC/Rio, ano. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9983802-A-educacao-de-jovens-e-adultos-nas-ultimas-decadas.html>>. Acesso em 10 dez. 2010.

**ANEXO** — Questionário aplicados aos docentes

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_ UE: \_\_\_\_\_

Formação: Graduação/Área: \_\_\_\_\_ Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Doutorado: \_\_\_\_\_ Pós-Doutorado: \_\_\_\_\_

1- Para você, qual é a função da escola?

2- Para você, o que é educação?

3- Em sua opinião, qual é o papel do /a professor/a na sociedade?

4- Como você se define como professor/a (você pode escolher mais de uma opção):

➤ Tradicional (bancário)

➤ Popular (provocador da criação coletiva do conhecimento)

➤ Crítico (problematiza o currículo)

- Justifique sua(s) escolha(s): \_\_\_\_\_

5- Escreva três palavras que vem à sua mente quando você pensa nas suas turmas? Numere a ordem de importância.

I- \_\_\_\_\_

II- \_\_\_\_\_

III- \_\_\_\_\_

- Justifique a palavra que considera como a mais importante. \_\_\_\_\_

6- Quais seriam as três palavras que vem à sua mente quando você pensa sobre o que os alunos falam de você? Numere em ordem de importância.

I- \_\_\_\_\_

II- \_\_\_\_\_

III- \_\_\_\_\_

7- Você percebe que há dialogicidade no seu cotidiano da sala:

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

- Caso haja dialogicidade, exemplifique as situações por ordem de importância:

I- \_\_\_\_\_

II- \_\_\_\_\_

III- \_\_\_\_\_

8- Você percebe que há afetividade no seu cotidiano da sala:

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

- Caso haja afetividade, exemplifique as situações por ordem de importância:

I- \_\_\_\_\_

II- \_\_\_\_\_

III- \_\_\_\_\_

9- Se você fosse desenhar a relação entre você e seus alunos, como seria esse desenho