

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-
GRADUAÇÃO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA BATISTA COELHO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA BASE SCIELO (2015-2020)

Rondonópolis – Mato Grosso

2021

ANDRÉIA BATISTA COELHO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA BASE SCIELO (2015-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eglén Sílvia Pipi Rodrigues

Rondonópolis – Mato Grosso

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B333e COELHO, Andreia Batista.

Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas
Educacionais: mapeamento da produção bibliográfica na base
SciELO (2015-2020) / Andreia Batista COELHO. -- 2021
73 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Eglon Sílvia Pipi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas Públicas
Educacionais. 3. Políticas de Formação Docente. 4. EJA. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA BASE SCIELO (2015-2020)"

AUTOR (A): MESTRANDO (A) Andréia Batista Coelho

Dissertação defendida e aprovada em **25/11/2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Profa. Dra. Eglén Silvia Pípi Rodrigues (Presidente Banca / Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso / Universidade Federal de Rondonópolis
2. Profa. Dra. Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso / Universidade Federal de Rondonópolis
3. Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (Examinador Externo)
Universidade Federal de São Carlos

RONDONÓPOLIS, 25/11/2021.



Documento assinado eletronicamente por **LEILA CRISTINA AOYAMA BARBOSA SOUZA, Usuário Externo**, em 08/12/2021, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/12/2021, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Marini Braga Braga, Usuário Externo**, em 08/12/2021, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4212699** e o código CRC **EEF24619**.

AGRADECIMENTOS

É com gratidão que recordo o percurso de realização desta pesquisa, desde o processo seletivo até a defesa, sendo o último ano agravado pela pandemia da covid-19. Longe ou perto, algumas pessoas contribuíram com cada espaço desta escrita, seja com a oferta de carona, o empréstimo de um ar condicionado, carregamento de mudanças, demonstrações de preocupação na estrada que liga Jaciara a Rondonópolis, carinhosamente batizada por mim de “trilha do pensar”, seja ouvindo as minhas dificuldades ou sorrindo comigo nos momentos de um cafezinho, ou ajudando na sistematização das ideias e materiais, doando livros, preciosamente utilizados aqui; por isso, a cada um que olhou para mim e compartilhou o sentimento de solidariedade, muito obrigada. Em especial, agradeço à professora Eglen Sílvia Pipi Rodrigues que, pacientemente, caminhou comigo na elaboração desta Dissertação. Sem intenção de priorizar nomes, agradeço em ordem alfabética:

Ademar de Lima Carvalho, Ana Paula Batista Coelho, Ana Luisa Batista Fernandes, Angélica D’Assunção Coelho Silva, Bianca Laboissiere, Cláudia Salles Riter, Edis Batista da Silva, Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Elza D’Assunção Coelho Silva, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Felipe D’Assunção Altoé, João Marcos Batista Fernandes, Jônatas Fernandes, Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, Lindalva Novaes Garske, Margareth de Lourdes Oliveira Nunes, Maiane Felix Lourenço, Márcia Inês Sousa, Merilin Baldan, Mozart Coelho, Rosana Maria Martins, Simone Albuquerque, Tainara Coelho Borges, Wendel Rosa Borges.

FUNERAL DE UM LAVRADOR¹

— Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a cota menor
que tiraste em vida.

— É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
neste latifúndio.

— Não é cova grande.
é cova medida, é a terra que querias
ver dividida.

— É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.

— É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.

— É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.

Joao Cabral de Melo Neto

¹ In. *Morte e Vida Severina: auto de Natal pernambucano*. 1a ed. — Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

COELHO, Andreia Batista. Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas Educacionais: mapeamento da produção bibliográfica na base Scielo (2015-2020). 73f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2021.

RESUMO

Esta é uma pesquisa bibliográfica na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais que incentiva uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos. É realizada análise conceitual a partir da seguinte pergunta: Quais são as contribuições das pesquisas científicas da base Scielo sobre políticas de formação docente em EJA (2015-2020)? Para isso, com base na Metodologia Comunicativa a partir dos seguintes descritores: EJA, Educação de Jovens e Adultos, Políticas de Formação Docente e Políticas Públicas Educacionais, foi construída uma análise chamada de entre-textos a fim de identificar o que as publicações científicas trazem de elementos excludentes e transformadores sobre políticas públicas educacionais de formação docente em EJA. Durante a investigação foi observado que os movimentos de luta no Mundo da Vida são fundamentais para a provocação do processo de construção de políticas públicas de Estado. Ainda ressaltamos a importância da atuação das universidades públicas na busca por preencher os espaços e estabelecer relações comunicativas dialógicas entre as esferas públicas, sociedade civil, comunidade científica e luta popular a fim de fomentar debates e calçar caminhos sólidos para a implementação de políticas públicas educacionais. Assim, a formação docente na modalidade pode ser um caminho provocador para a esfera pública assumir a complexidade da EJA e suas especificidades como política pública de Estado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas Educacionais. Políticas de Formação Docente. EJA.

COELHO, Andreia Batista. Youth and Adult Education and Educational Public Policies: mapping of bibliographic production in the Scielo database (2015-2020). 73f. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Education, Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2021.

ABSTRACT

This is a bibliographical research in the line of Teacher Training and Educational Public Policies that encourages a discussion about Youth and Adult Education. A conceptual analysis is carried out based on the following question: What are the contributions of scientific research from the Scielo base on teacher education policies in EJA (2015-2020)? For this, based on the Communicative Methodology from the following descriptors: EJA, Youth and Adult Education, Teacher Training Policies and Educational Public Policies, an analysis called between-texts was built in order to identify what scientific publications bring of excluding and transforming elements on public educational policies for teacher training in EJA. During the investigation, it was observed that the fight movements in the Mundo da Vida are fundamental for the provocation of the process of construction of State public policies. We also emphasize the importance of the role of public universities in seeking to fill spaces and establish dialogical communicative relationships between the public spheres, civil society, the scientific community and popular struggle in order to foster debates and pave solid paths for the implementation of educational public policies. Thus, teacher training in the modality can be a provocative path for the public sphere to assume the complexity of EJA and its specificities as a public policy of the State.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational Public Policies. Teacher Training Policies. EJA.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CL	Centro de Línguas
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREA	Community of Research On Excellence For All
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PLAC	Português como Língua de Acolhimento
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 PERCURSO TEÓRICO.	16
1.1 Configuração das relações: Sistema e Mundo da vida	17
1.2 Agir Comunicativo e Argumentação.....	20
1.3 Solidariedade no Agir Comunicativo	23
1.4 Complementaridade entre Agir Comunicativo e Ação Dialógica.....	25
2 RAZÃO INSTRUMENTAL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	28
2.1 Currículo Crítico	33
2.2 O que é a Educação de Jovens e Adultos e suas funções	36
2.3 Analfabetismo de pessoas com mais de quinze anos de idade	38
3 CAMINHO METODOLÓGICO.....	39
3.1 Metodologia Comunicativa e Dialogicidade	39
3.2 Pesquisa bibliográfica: instrumentos e caminhos trilhados	42
3.3 Tecendo entre-textos: Políticas Públicas Educacionais de Formação Docente em EJA... ..	46
4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	60
4.1 Elementos excludentes e transformadores: leitura interpretativa	60
4.2 Dimensão Excludente.....	61
4.3 Dimensão Transformadora	62
RELAÇÕES INTERPRETATIVAS E DIALÓGICAS FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	68

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação é resultado de um questionamento profissional que teve início com a minha atuação como instrutora de Italiano no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, durante meus estudos no curso de Letras – Português, em 2013. O ponto de partida foi o acontecimento de diferentes vivências e observações, acumuladas e em ocorrência, que se encontraram e fizeram-me refletir acerca da exclusão de jovens e adultos do direito à educação.

Nessa época, ainda faltando um ano para a conclusão do curso, refleti sobre a oportunidade de ser a primeira pessoa da minha família a desfrutar do direito de ingressar em curso superior de universidade pública. Também não tenho notícias de nenhum parente distante ou próximo que exerça a licenciatura como profissão.

No que se refere à prática docente, durante algumas aulas de italiano nas quais eu instruía jovens e adultos que estavam ali por diversos motivos, desde a simples paixão pela cultura até por interesses acadêmicos, profissionais ou de turismo, eu pensei, enfaticamente, como seria para algumas pessoas não ter a oportunidade de estudar uma língua estrangeira, não saber a própria língua e, principalmente, como ensinar jovens e adultos. Para complementar o acontecimento reflexivo, os estudos sobre a mediação pedagógica do professor de português e os significados produzidos por alunos e professor para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, levou-me a problematizar mais ainda acerca da minha prática docente, domínio teórico e compromisso social da educação. Não à toa, após a colação de grau, fui em busca do curso de Pedagogia.

Então, após alguns anos, a problemática e o debate sobre o fluxo migratório mundial, racismo e violência, despertou o meu interesse para o curso de Especialização em Impactos da Violência na Escola, oferecido pela Fundação Oswaldo Cruz, aos profissionais da educação com pólo em Cuiabá, no Mato Grosso.

No decorrer do curso, a disposição para continuar os estudos sobre o tema da violência na/da escola por meio do mestrado em Educação ganhou fôlego. Assim, a aprovação no processo seletivo da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso, no ainda, *Campus* Rondonópolis, na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, já tinha o direcionamento de pesquisar sobre a exclusão de jovens e adultos na/da educação.

Essa ideia ganhou mais força todas as vezes que refletia sobre a minha prática docente e quando apareceu a possibilidade de lecionar na EJA. Nesse momento,

conscientizei-me que eu sabia muito pouco sobre essa modalidade de ensino. Os únicos contatos com um público de faixa etária semelhante ocorreram durante as aulas de italiano. Dessa maneira, consolidou-se a ideia de pesquisar sobre a invisibilidade do analfabetismo de jovens e adultos. E após diversos encontros com a professora e orientadora deste trabalho, Eglen Rodrigues, ficou firmado o nosso objeto de estudo.

Ao mesmo tempo, outros encontros de trabalhos nessa perspectiva foram acontecendo. O convite para compor um Projeto de Extensão desenvolvido por alguns professores da Faculdade de Letras, da UFG, com a ideia do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes haitianos, ou pessoas de comunidades semelhantes, residentes em Goiânia ou cidades vizinhas. Ainda, mais um curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Goiás.

Afinal de contas, a Educação de Jovens e Adultos ultrapassa a função de reparação social porque ela trabalha com as características de interculturalidade, solidariedade e transnacionalidade² para atender qualquer sujeito que busca nela o direito à educação.

Nessa fase dos estudos e trabalhos, chamou-me atenção o debate sobre a EJA nas escolas públicas e diferenciadas instituições habilitadas para a promoção dessa modalidade de ensino vinculada à cursos de profissionalização, bem como a participação de cursos de licenciaturas ofertados em instituições públicas de ensino superior nesse debate.

Diante desse conjunto de acontecimentos, aliados à necessidade de reflexão e crítica a respeito da formação de professores e políticas públicas educacionais, foi que esta pesquisabibliográfica fez um mapeamento de produções científicas publicadas na base de dados Scielo, no período de 2015 a 2020, sobre a formação docente em EJA como política pública educacional. Assim, a pretensão aqui é, fundamentalmente, contribuir para o campo acadêmico e cumprir o papel social de pensar parte da realidade educacional a partir de uma especificidade relacionada com a minha prática e formação docente e considerar, profundamente, o cenário sócio- histórico que despertou a preocupação deste trabalho.

²HABERMAS, J. Na esteira da tecnocracia: pequenos escritos políticos XII. Tradução: Luiz Repa. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp. 2014.

INTRODUÇÃO

Há quase dez anos, em junho de 2014, foi aprovada a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos, e estabeleceu 20 metas nacionais para o alcance da universalização, equidade e qualidade da educação pública no Brasil. Elaborado a várias mãos, o PNE chama atenção para a organização e gestão coletiva e colaborativa dos processos de escolarização da população brasileira. Nesse sentido, esta Dissertação destaca a Meta 9 do PNE, cujo objetivo é:

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 35)

Tendo em vista a função social da educação de funcionar como instrumento de uma democracia com a participação do poder público e da sociedade civil organizada, algumas estratégias foram planejadas para o alcance dessa meta:

assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada (Estratégia 9.1); realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensinos fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos (Estratégia 9.2); implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica (Estratégia 9.3); e assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Estratégia 9.8). Convém ressaltar, por oportuno, que os entes federativos precisam também considerar a adoção de estratégias, inclusive intersetoriais, voltadas ao atendimento dos adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade. (BRASIL, 2014, p. 35)

Essas estratégias chamam atenção para o movimento em torno da formação de professores, em especial para a Educação de Jovens e Adultos, de modo que torne possível o alcance dessa parcela da sociedade.

Com isso, surgiu a seguinte pergunta: Quais são as contribuições das pesquisas científicas na base Scielo sobre políticas públicas de formação docente em EJA entre 2015 e 2020? Uma vez que o tempo corre para a finalização do decênio do plano, importa fazer um balanço bibliográfico a respeito do que já foi publicado como pesquisas acadêmicas de maneira a fomentar o debate público em prol da visibilidade da EJA.

Nisso também consiste a participação da universidade na promoção do conhecimento acerca da realidade social que alimenta o debate sobre políticas públicas educacionais e seus sujeitos.

Assim, esta Dissertação traz resultados de uma pesquisa que teve como **objetivo geral** desenvolver análise e interpretação a partir das contribuições das pesquisas científicas da base Scielo sobre políticas públicas de formação docente em EJA entre 2015 e 2020. Em relação aos **objetivos específicos**, são eles:

1. Compreender o movimento de políticas públicas educacionais para a formação docente em EJA no Brasil.
2. Refletir acerca da formação docente em EJA no Brasil à luz da Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, e da Dialogicidade em Paulo Freire;
3. Fomentar o debate público acerca dos espaços da EJA como políticas públicas de formação docente, memória e superação de desigualdades sociais.

Para isso, este trabalho se divide em momentos: o **PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO CRÍTICO** consiste na explanação teórica a respeito da qual se debruça a interpretação comunicativa crítica deste estudo. Para isso, são apresentadas as principais ideias que se relacionam, complementam e compõem a Teoria do Agir Comunicativo e da Dialogicidade em Paulo Freire, na composição do Sistema e Mundo da Vida.

Também acontece a descrição do material e método de coleta e interpretação, mostrando como se constituiu o corpus acerca do objeto de pesquisa. Assim, trata da referência operacional das fontes, metodologia e geração de informações.

Em **RAZÃO INSTRUMENTAL: REFLEXÕES ACERCA DO PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS** são apresentadas algumas políticas públicas educacionais interessadas em erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil e que tratam acerca da formação docente em EJA. Porém, não se trata de um revisionismo, mas sim de um recurso teórico e discursivo. O resgate dos fatos e sua interpretação à luz das pretensões de validade, ao modo habermasiano, e reflexivo de Freire, compõem o arcabouço argumentativo deste estudo que compreende o currículo como um dos espaços de debate público e crítico em busca da superação de desigualdades sociais.

A comunicação argumentativa em **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA** é desenvolvida a análise para compreender o movimento de políticas

públicas educacionais para a formação docente em EJA no Brasil. De maneira, que se trata de estabelecer uma reflexão crítica sobre a necessidade de retomar a EJA como matéria constitutiva e participante na formação inicial de professores.

De modo que, em **RELAÇÕES INTERPRETATIVAS E DIALÓGICAS FINAIS**, acontece o momento de expressão das conclusões e possibilidades que enfatizam a importância da EJA como instrumento de racionalização memorialística e social do direito à educação para qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar, na formação docente como política pública educacional.

Portanto, este trabalho é a conclusão de uma pesquisa realizada na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Também se encaixa às ações de ensino, pesquisa e extensão da professora orientadora, Dr^a Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, que englobam questões sobre relações étnico-raciais, interculturalidade e diversidade a partir de temas como ação comunicativa, metodologia de investigação comunicativa, currículo comunicativo crítico, dentre outros.

1 PERCURSO TEÓRICO

Segundo Filipe Cabral Pinto (1992), Paul Ricoeur (1986) desenvolveu uma análise sobre dois filósofos alemães da contemporaneidade: Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. Isso porque este último, ainda vivo, e que escreveu *Verdade e Justificação* (2004), radicaliza suas ideias em relação à lógica das ciências sociais que o primeiro estudou e escreveu *Verdade e Método* (1999).

Ricoeur chamou de *hermenêutica das tradições* o pensamento que trata da descrição e interpretação das ciências sociais alinhadas aos pré-juízos de um indivíduo. Para Gadamer, isso garante a ética do intérprete no seu trabalho científico porque se compromete em desenvolver sua compreensão de acordo com elementos tradicionais dotados de autoridade e legitimação. De modo que abdica da possibilidade de reflexão e questionamento que o conhecimento suscita. Fica assim, restrito ao trabalho de mediação pelo texto.

Enquanto que para Habermas a divergência entre autoridade e conhecimento é necessária para que exista reflexão acerca dos processos de legitimação social e a mediação ocorre por meio da linguagem, além de conferir a possibilidade de superar uma comunicação distorcida pela absolutização do poder. Daí Ricoeur nomear o discurso habermasiano de *crítica das ideologias*.

Para fins de esclarecimento, também não é possível aproximá-lo de uma hermenêutica crítica porque a proposta é justamente romper com o processo de tradição, autoridade e hierarquia, que por mais que aceite críticas – como diz o nome -, não aceita a sua eliminação das relações sociais como símbolo de poder e dominação.

Portanto, a perspectiva comunicativa de Jürgen Habermas situa-se no campo das “ciências críticas, fundadas no interesse pela emancipação, procedem a análises que libertam a consciência da sua dependência relativamente a poderes hipostasiados” (PINTO, 1992, p. 100). Nisto é que consiste o paradigma interpretativo de base filosófica e sociológica desta investigação bibliográfica.

Convém, ainda, elucidar acerca das relações intersubjetivas, intrasubjetivas e subjetivas necessárias para o entendimento da Teoria do Agir comunicativo. São elas, respectivamente: “O que é constitutivo do espírito humano é o entrelaçamento da relação intersubjetiva entre destinatário e falante, de um lado, e as relações intencionais respectivas com alguma coisa no mundo objetivo, sobre a qual os dois se entendem, de outro lado” (HABERMAS, 2014, p. 65).

Esse processo de localização do pensamento facilita o percurso dissertativo desenvolvido aqui de maneira que une teoria e prática ao modo habermasiano de apresentação.

1.1 Configuração das relações: Sistema e Mundo da vida

Nesse primeiro momento, a parte a ser interpretada trata-se da ideia de mundo, que ao final, o filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas nomeia: *mundo da vida*. Habermas defende que é por meio dos processos de aprendizagem que a racionalização do mundo acontece, porém não de forma contínua e linear.

A fim de explicar sua teoria, ele busca na concepção de aprendizagem desenvolvida por Piaget apresentar a compreensão de imagens de mundo. Então, para a Teoria Genética existe distinção da capacidade de aprendizado por meio de diferentes níveis do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, Piaget se refere às diferentes dimensões de compreensão de mundo ao mesmo tempo: “A pessoa em crescimento elabora as concepções de mundo exterior e de mundo interior a partir de uma origem comum, ao lidar de maneira prática com os objetos e consigo mesma” (HABERMAS, 2019, p. 136). Isto é, à medida que a pessoa se confronta ativamente com a realidade externa, as estruturas do pensar e do agir atuam em consonância para a transformação entre o mundo social e objetivo e o mundo subjetivo.

Filipe Cabral Pinto (1992, p. 219), autor do livro *Leituras de Habermas – modernidade e emancipação* – explica a ideia dos três mundos da seguinte maneira:

Para tornar este facto mais compreensível, Habermas convida-nos a ter em atenção “as relações com a realidade” em que cada frase se integra pelo contexto em que é emitida. Na medida em que: *a*) é integrada numa relação com a realidade exterior (*mundo objetivo*); *b*) é integrada numa relação com a realidade interior das intenções do locutor (*mundo subjetivo*); *c*) é integrada numa relação com a realidade normativa do que é cultural e socialmente reconhecido (*mundo social*) a frase assim enunciada fica submetida a exigências de validade que não pode satisfazer enquanto pura e simples configuração gramatical.

Repare que na abordagem habermasiana sobre compreensão de mundo, existe uma ênfase quanto à integração social marcada pela intersubjetividade, ou seja, as relações entre sujeitos e sociedade, enquanto que na Teoria Genética a atenção é voltada para a subjetividade, a relação entre sujeito e sociedade, sendo esta a centralidade do saber. Assim, ele agrega uma crítica conceitual à teoria piagetiana, momento em que marca o

seu discernimento com o paradigma em questão:

Enquanto a imagem de mundo continuar sendo sociocêntrica, no sentido piagetiano, ela não permitirá que ocorra uma diferenciação entre o mundo dos estados de coisas existentes, o mundo das normas vigentes e o mundo das vivências subjetivas passíveis de expressão (HABERMAS, 2019, p. 140).

Com essa crítica, Habermas defende que cada mundo possui características próprias de desenvolvimento, portanto complexas, mas não individualizadas. Acrescenta ainda outro parecer: o processo de aprendizagem piagetiano está submetido aos interesses de uma ação instrumental de adequação dos meios para atender determinados fins de uma maneira linear e contínua. Enquanto que, para nosso teórico, os mundos funcionam segundo objetivos reflexivamente direcionados para o entendimento, portanto, apesar do funcionamento próprio dos mundos, tudo acontece de forma integrada. Assim, configura-se o *mundo da vida*.

Observe o quadro abaixo:

Componentes estruturais	Cultura	Sociedade	Personalidade
Processos de reprodução			
Reprodução cultural	esquemas de interpretação passíveis de consenso ("saber válido")	legitimações	padrões de comportamento eficazes na formação, metas da educação
Integração cultural	obrigações	relações interpessoais reguladas legitimamente	pertenças sociais
Socialização	interpretações	motivações para ações conformes a normas	capacidades de interação ("identidade pessoal")

Figura 1.1 - Contribuições dos processos para a manutenção dos componentes estruturais do mundo da vida. Reprodução fotográfica. Fonte: Habermas (2019, p. 259, Vol. 2)

A partir do quadro acima é possível identificar que o mundo objetivo está na reprodução cultural, já a integração cultural diz respeito ao mundo social e a socialização encontra-se no mundo subjetivo. Então a intersubjetividade situa-se exatamente no ponto de convergência entre os três mundos.

O sistema são os componentes estruturais: Cultura, Sociedade e Personalidade. E

essa ideia foi buscada na Teoria dos Sistemas do sociólogo estadunidense Talcott Parsons.

Nesse ponto de vista, aparece a crítica do pensamento habermasiano ao *sistema*: toda reprodução material que obedece a lógica da instrumentalização da sociedade, ou seja, o domínio absoluto sobre coisas e pessoas num exercício de poder de adequação de meios a fim enaltece o valor capital de troca numa assumida barbárie como ideologia.

Após a identificação dessa coletividade social, Jürgen se aproxima da Teoria da Gramática Universal, de Noam Chomsky, vez que essa concepção de linguagem defende a existência de uma concepção universal de aprendizagem, independentemente de cultura, etnia, gênero, nível acadêmico ou situação econômica (Aubert et al. 2010, p. 95). Segundo ele, qualquer pessoa, então, pode praticar a comunicação entre os mundos em diferentes contextos. Logo, é por meio desse tipo de processo de aprendizagem que a interação comunicativa ocorre e a produção da linguagem e do pensamento é desenvolvida sem que precise seguir algum tipo de hierarquia ou linearidade.

Essa articulação do *mundo da vida* em linguagem é o instrumento de acesso ao conhecimento, à informação e a diversas situações de vivência e experiência do ser humano. Sendo então a linguagem a referência como ponto de partida para a integração e interação social tão aclamada por Habermas.

Aos poucos, a Teoria da Ação Comunicativa vai se organizando nesta composição dissertativa. De modo que o que chamo de “mundo conceitual” se amplia cada vez mais. Isso acontece porque essa teoria caminha para uma infinidade de ideias complementares de tal maneira que parecem terem sido desenvolvidas por todos os teóricos juntos e ao mesmo tempo.

Longe de concluir esta explanação, quando o pensamento habermasiano traz para a discussão a racionalização por meio de processos de aprendizagem que consideram as estruturas do *mundo da vida*, ele se encontra com as ideias da perspectiva sociocultural de Vygotsky. Para este, é justamente na vida social que os processos psicológicos superiores se desenvolvem, inclusive a comunicação por meio da linguagem.

Vygotsky estabelece que não é necessário alcançar um determinado estágio de maturidade para poder realizar uma determinada atividade (aprendizagem), mas que é através do aprendizado que eles desenvolvem as funções psicológicas. Nesse sentido, Vygotsky (1996) critica as teorias de desenvolvimento por estágios (AUBERT ET AL. 2010, p. 104, tradução minha).

No avançado desta escrita é possível encontrar relação de complementaridade com o pensamento de Paulo Freire sobre a possibilidade de transformar o contexto social vivenciado por meio do exercício de reflexão crítica, em outras palavras, não se trata apenas de um aprender técnico e teórico, mas sim de uma prática de emancipação crítica da apropriação teórica. Para isso, é oportuno que a ação comunicativa aceite as seguintes perguntas: “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2011).

Assim funciona a busca dos efeitos de “codificar” e “descodificar” situações significativas da realidade para que o sujeito se perceba consciente da sua participação sócio histórica para elaborar a transformação do contexto opressor (FREIRE, 1987). Essa é a racionalização social com a qual Habermas (2019, p. 139) também apresenta crítica:

Daí caracterizar-se primeiramente a racionalização do mundo da vida em uma dimensão de “concordância normativa prescrita” *versus* “entendimento comunicativamente alcançado”. Quanto mais as tradições culturais tomarem uma decisão prévia sobre quais pretensões de validade devem ser aceitas – e quando, onde, com quem fim, por quem e diante de quem -, tanto menos os participantes terão a possibilidade de explicitar e testar as potenciais razões sobre as quais apoiam seus posicionamentos positivos ou negativos.

Nessa configuração das relações entre *sistema* e *mundo da vida* que mora o interesse da apropriação crítica e reflexiva dos saberes socialmente construídos e legitimados, pelas políticas públicas, por exemplo: “interesse emancipatório funda a auto-reflexão como crítica da ideologia. A ideologia esconde fenômenos de dominação e violência sob a forma de uma comunicação sistematicamente distorcida” (PINTO, 1992, p. 101).

1.2 Agir Comunicativo e Argumentação

O estudo das dinâmicas sociais no interior da filosofia habermasiana pede diálogo entre o contexto histórico e seus sujeitos. Nesse movimento discursivo do pensamento científico de situar a razão no espaço social e no tempo histórico para explicar o *sistema* e o *mundo da vida*, processos de aprendizagem e de integração social dialogam e traduzem-se em novas relações de produção e de linguagem.

Esse diálogo é caracterizado por um tipo de racionalidade diferente do que hegemonicamente é realizado. Para apresentar esse paradigma, “denominamos racionais sujeitos capazes de agir e falar que na medida do possível não se enganam quanto a

fatos e relações entre meio e fim” (HABERMAS, 2019, p. 43). De modo que essa capacidade é normalmente exercida com características estruturais do *sistema e do mundo da vida*. Nisso consiste a diferença e a crítica: a racionalidade instrumental é a adequação de meios a fins constituída de hierarquia, dominação, níveis de desenvolvimento, poder e autoritarismo, enquanto que a racionalidade comunicativa fundamentada no diálogo e na linguagem como instrumento de mediação

traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital. (HABERMAS, 2019, p. 35-36)

Essa abordagem amplia o espaço de ação estratégica do funcionamento da argumentação enquanto ato discursivo que, subordinado à situação de comunicação, obedece a parâmetros que uma discussão crítica estabelece. Para nos auxiliar nessa compreensão, Mari e Mendes (2008), ao escreverem o artigo *Argumentação na teoria dos atos de fala*, buscam nos teóricos Van Eemeren e Grootendorst (1984) para explicar a complexidade dos atos de fala – linguagem concebida como ação -

Segundo eles, ao expressar suas intenções através da fala ou da escrita, os interlocutores realizam vários tipos de atos de fala. Os atos de fala não podem ser completamente entendidos sem que se possa saber que proposições são expressas e que funções comunicativas elas assumem. Entender um ato de fala é um “efeito comunicativo” que é objetivado pelo locutor, que busca alcançar também um “efeito interacional”, o qual consiste em fazer com que o interlocutor aceite ou concorde com o ato de fala enunciado. Existe uma certa transitividade entre esses dois tipos de efeito, no sentido de que a ‘aceitação’ de um ato pressupõe algum grau de ‘compreensão’ desse mesmo ato. (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 1984, apud MARI; MENDES, 2008 p.98).

Ainda a contribuir nesta fundamentação teórica, no mesmo artigo citado anteriormente de Mari e Mendes (2008), é possível trazer o seguinte trecho que localiza na publicação intitulada *Teoria dos Atos de Fala* (SEARLE, 1984), a seguinte explicação acerca da argumentação enquanto ato de fala:

Para formular as condições de identificação e de correção do ato de argumentar, deve-se considerar que o locutor realiza um ato que expressa um certo ponto de vista relativo a uma proposição, seguido de outro ato que constitui uma tentativa de justificação desse ponto de vista. Há dois tipos de condições de identificação do ato complexo de argumentação: (i) as “condições de conteúdo proposicional”, que requerem a compreensão da compatibilidade do

semantismo do conteúdo proposicional dos atos que compõem a argumentação; (ii) a “condição essencial”, que requer a compreensão do valor pragmático da sequência de atos que compõem a argumentação, a qual constitui uma tentativa de convencer o interlocutor acerca da aceitabilidade/validade do ponto de vista do locutor. Há também dois tipos de condições de correção do ato de argumentação: (iii) as “condições preparatórias”, que requerem a crença do locutor de que o interlocutor não aceita o seu ponto de vista, a crença do locutor de que o interlocutor está preparado para aceitar os atos elementares da argumentação com seus respectivos conteúdos proposicionais, e ainda, a crença do locutor de que o interlocutor está preparado para aceitar a constelação desses atos como uma justificação razoável do seu ponto de vista; (iv) as “condições de responsabilidade”, que requerem que o locutor creia que seu ponto de vista é aceitável, que o locutor creia que os atos elementares da argumentação e seus respectivos conteúdos proposicionais sejam aceitáveis, e ainda, que o locutor creia que a constelação desses atos seja uma justificação razoável do seu ponto de vista. (SEARLE, 1984, apud MARI E MENDES, 2008, p. 99-100)

Ao mesmo tempo, para referendar ainda mais, a compreensão da pesquisa bibliográfica ser considerada um ato de fala, uma vez que elabora uma escrita a partir de uma situação discursiva crítica com o propósito de uma ação comunicativa - a defesa da dissertação – bem como validá-la enquanto processo de pesquisa com profundidade teórica, cabe trazer Bakhtin (1997) quando afirma que é na linguagem que a comunicação social aparece de forma mais clara e completa, bem como de um modo mais puro e sensível de relação social. Então, desenvolver a linguagem é interagir com o mundo de maneira racional administrando à palavra a sua complexidade de produção, criação e transformação da realidade.

Por isso Habermas chama o processo da busca pela emancipação imersa nesse repertório teórico e prático, de racionalidade da ação e racionalização social.

Então, novamente, para fundamentar o seu pensamento, a todo o momento Jürgen faz um resgate a partir de outros teóricos para apresentar a diferenciação, a sua crítica e a sua teoria. Sempre para fazer-se entendido pelo outro.

Para tanto, o filósofo estadunidense Georg Herbert Mead também participa da composição acerca desse tema porque a partir da sua corrente teórica sobre a ênfase na interação mediada por símbolos e papéis sociais. Habermas diz que a finalidade dessa interação, além do agir orientado pelo entendimento, desempenha também o papel de ser o próprio meio da socialização da ação dos sujeitos.

Então da linguagem para a comunicação, da interação o instrumento é a argumentação como forma racional de mobilizar o entendimento entre sujeitos de ação, de maneira tal que a interação não funciona apenas como finalidade do agir comunicativo, mas também como meio para toda a ação.

Constitui-se assim, a Teoria do Agir Comunicativo (2019, p. 61) que ao centralizar

na capacidade de argumentação como “*prosseguimento reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios ao entendimento*” também apresenta a sua racionalidade, bem como a proposição de ser avaliada e criticável através dessas mesmas reivindicações.

Nessa concepção, Habermas desenvolve as pretensões de validade para que a argumentação enunciada pelo locutor seja comunicativamente realizada, de forma que

ela deve ser reconhecida como verdadeira enquanto descreve uma realidade existente no mundo; deve ser reconhecida como sincera enquanto exprime uma intenção do locutor; e, deve, finalmente, ser reconhecida como justa enquanto corresponde a expectativas socialmente reconhecidas. (PINTO, 1992, p. 219)

Por esse caminho, é possível pensar acerca de algumas políticas públicas educacionais que visam atender demandas específicas, mas que ajustam os seus meios à sua finalidade e por isso institucionalizam, estruturam e legitimam cenários complexos de desigualdades sociais. Realizar essa racionalização social da educação de jovens e adultos, ao olhar para o passado até os dias atuais, é projetar um futuro diferente que realmente tenha como plano a superação das desigualdades sociais e entender o motivo de ideias parecidas terem sido exiladas.

Nesse contexto, a linguagem assume a responsabilidade de criar, ressignificar e transformar discursos que alcançam as necessidades de comunicação do ser humano. Ora, quando a razão comunicativa faz-se presente na constituição das relações sociais acontece uma chamada, não para investigar culpados de um problema ou nomear heróis, mas sim para uma ação solidária que nasce da coletividade em busca da superação de um desajuste. Esse é o caráter de responsabilidade da racionalização social habermasiana.

1.3 Solidariedade no Agir Comunicativo

A todo o momento, Habermas chama atenção para a integração social como possibilidade de vencer a disjunção entre *sistema* e *mundo da vida*. Isso porque ele entende como necessário superar o nível do discurso e alcançar a ação efetivamente, a transformação.

Por isso, a ação comunicativa também é desenvolver ação que seja solidária numa perspectiva habermasiana de reafirmar e ressignificar as relações de pertencimento entre *mundo da vida* e *sistema*, aproximando a teoria da prática.

A fonte dos estudos para o novo olhar tem influência nos escritos do sociólogo francês David Émile Durkheim que, por sua vez, se inspirou nos estudos do economista britânico Adam Smith sobre a análise de processos de diferenciação sistêmica de profissões e de classes socioeconômicas, a isso ele nomeou “divisão do trabalho”, de forma que quanto maior for essa divisão social, maior será a necessidade de cooperação entre os sujeitos. Daí Durkheim, desenvolver a ideia de que essa cooperação ocorra por meio de processos de interação para que a vida coletiva seja mantida e as pessoas saibam viver em sociedade. Assim, busca-se um consenso em volta do qual a interação é operada (TOSI, 2011, p. 24).

A diferenciação social então é o motor do que ele chamou de *solidariedade orgânica*, ou seja, as pessoas “estão juntas porque fazem coisas diferentes e, portanto, para viver (inclusive para comer, beber e vestir) dependem das outras, que fazem coisas que elas não querem ou não são mais capazes de fazer” (TOSI, 2011, p. 25).

Importa esse percurso para deixar bastante elucidado a relação de pertencimento que a palavra solidariedade tem. Em muitas ocasiões ela pode ser apropriada por discursos religiosos, porém, com Habermas, é possível compreender que essa apropriação acontece devido o uso instrumental dos papéis que a palavra desempenha em favor de dogmas religiosos, bem como apagar esse papel social e político da palavra.

Por exemplo, segundo Habermas, no livro *Na Esteira da Tecnocracia* (2014, p. 117- 151), ao falar sobre a formação da União Europeia e seus dilemas políticos, civis e econômicos, a solidariedade é imprescindível para que aconteça verdadeiramente uma democratização da cidadania como interesse comum a todos os Estados-nações, ao ponto de defender o que ele chama de transnacionalização. Algo que vai além dos limites econômicos e financeiros, mas envolve temas culturais, políticos e sociais, conclama para a construção da coletividade e superação das desigualdades. E isso contraria totalmente discursos nacionalistas que reclamam uma espécie de superioridade étnica que não existe. Então ele relaciona a solidariedade “ao interesse comum, incluindo o próprio bem-estar, na integridade de uma forma de vida política comum” (HABERMAS, 2014, P. 143).

Nestes termos fica clarificado que solidariedade é um ato político. Com base nisso, se fizermos uma análise para o contexto local, em termos econômicos, talvez o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL - sirva como referência para entender o quanto a emancipação de um povo depende da apropriação de uma racionalização da ação que fuja das orientações de uma razão instrumental sem nacionalismos e fundamentalismos religiosos.

Essa constituição de solidariedade também é um dos fundamentos de processos de ensino-aprendizagem chamados de dialógicos. Além de garantir o acesso à educação de qualidade, independente das diferenças

Ser solidário e solidária não significa somente querer para todas as pessoas as mesmas oportunidades que você tem e, claro, os mesmos direitos, mas também agir quando isso não ocorre, quando, por exemplo, os direitos humanos são violados dentro do próprio lugar. (AUBERT et al. 2010, p. 225).

Essa é a reponsabilidade inerente ao ato de sujeitos que lutam pela coletividade e solidariedade porque a individualização não encontra espaço onde as ações não são orientadas apenas pela utilidade e instrumentalização dos meios. De modo que para possibilitar uma educação substancialmente solidária, é imprescindível que os responsáveis pela mediação do conhecimento saibam que também precisam ser solidários, sair do discurso e se tornar ação.

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 126) “a grande força sobre que alicear-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana”.

Portanto, agir comunicativamente orientado para o entendimento, é compreender que a solidariedade compõe sua forma teórica e prática como ato político. Assim, o espaço público e coletivo se constitui, não apenas numa representação material ou física, mas numa representação do Ser.

1.4 Complementaridade entre Agir Comunicativo e a Ação Dialógica

Uma vez que a solidariedade participa da constituição do agir comunicativo, a manifestação dialógica da interação aparece no campo da ação e não mais apenas no aspecto discursivo. Portanto, o diálogo também é, além de pedagógico por compor características do processo de aprendizagem, um ato político. Por isso, o papel que o diálogo desempenha na sociedade também é manipulado de acordo com a finalidade desejada.

Uma vez que Habermas propõe um caminho para superar a relação instrumental de meios-fins, o diálogo aparece como obstáculo para a razão instrumental. Isso acontece porque numa racionalidade dialógica, marcada pela intersubjetividade entre sujeitos, a aceitabilidade de críticas faz parte da sua composição, ao contrário de uma relação entre

sujeito e objeto.

A dimensão do diálogo como uma relação ativa também está relacionada com a filosofia da linguagem bakhtiniana de que

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2016, p. 125)

Essa fala vai ao encontro da Ação Comunicativa, vez que considera o ouvinte participante da comunicação e da interação, inclusive a comunicação escrita. De modo que podemos considerar, atualmente, todas as diversas outros modos de comunicação desenvolvidas e aprimoradas pela humanidade. Através da linguagem o ser humano desempenha a principal função de comunicação com o *mundo da vida* e o *sistema*, a ponto de garantir um alcance a um número maior possível de pessoas, o acesso ao conhecimento e saberes historicamente elaborados.

Assim, a ratificação do significado que a solidariedade tem dentro do agir comunicativo, ganha força porque o diálogo é a prática da luta coletiva contra um *sistema* que oprime o *mundo da vida* e almeja a libertação através da superação das desigualdades sociais.

Afinal de contas, o diálogo que Habermas, conclama propõe a emancipação do ser humano e o resgate da sua humanidade na sociedade moderna. Ao considerar que ele faz isso com vistas para a sociedade europeia, pois é a partir dela que o seu pensamento está formado, é possível, encontrar ideia complementar a partir dos escritos de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro.

Com Freire, a proposta é fundamentar a prática pedagógica exercida nos espaços escolares e em atividades educativas a partir do diálogo crítico, reflexivo que resgate e considere significativas as vivências particulares e coletivas de um grupo, para então alcançar a formalidade do conhecimento construído historicamente.

Mas para além disso, ele mesmo transforma suas ideias em prática e se tornou a própria ação do diálogo e solidariedade quando elaborou um método de alfabetização para jovens e adultos e aplicou a experiência na pequena cidade brasileira de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Com a ajuda do vice-presidente da época, João Goulart, e uma equipe de professores para cerca de trezentos adultos e jovens, o professor Paulo Freire alcançou sucesso e em quase quarenta horas alfabetizou todos aqueles trabalhadores.

Esse fato marcou o caráter ideológico da educação. De tal modo que com isso, podemos pensar que esse caráter ideológico é instrumentalizado conforme a finalidade que o sistema deseja alcançar por meio da educação, principalmente quando se trata da escola pública.

O objetivo da ação dialógica é sempre desvelar a verdade interagindo com as pessoas e com o mundo. Na sua teoria da ação dialógica, Freire distingue entre ações dialógicas, isto é, ações que promovem o entendimento, a criação cultural e ações de libertação, e ações antidialógicas aquelas que negam a possibilidade do diálogo, distorcem a comunicação e reproduzem o poder. (AUBERT ET al. 2010, p. 125, tradução minha)

Para Freire, humanizar e desmistificar o conhecimento exige uma prática educativa disponível ao diálogo. Isso porque o objeto da relação é o saber e não outro sujeito. Ainda, porque no diálogo a aceitabilidade reflexiva e críticas fazem parte da construção pedagógica e finalmente porque aprender também é ser ativo na apropriação da cultura, elaboração das próprias ideias e acolhimento da diversidade na sua integridade como ser humano. E principalmente porque na disponibilidade para o diálogo considera-se o processo de ensino-aprendizagem como uma ação desprovida de hierarquia, linearidade e autoritarismo.

Portanto, a Ação Dialógica pensada para e com a educação é o fomento teórico de transformação da prática educativa para a democratização do saber e emancipação da sociedade colonizada e oprimida. Nesse sentido, ela se vincula à Ação Comunicativa pelo seu interesse mais profundo de libertação e crítica contra o poder que consome o acesso dos mais pobres aos direitos fundamentais e produz as desigualdades sociais.

2 RAZÃO INSTRUMENTAL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ouçame este conselho: em política, não se perdoa nem se esquece nada.

Machado de Assis

Segundo Habermas, a razão instrumental se caracteriza pelo conjunto de ideias que enxerga as relações apenas como sendo entre sujeitos e objetos, de forma que as pessoas e a natureza são compreendidas como objetos, enquanto que o sujeito é quem detém os instrumentos de dominação (HABERMAS, 2019). Assim, as relações de trabalho foram construídas ao longo de muitos anos e intensificadas após o final da Idade Média, até ser o que hoje conhecemos pelo nome de Capitalismo.

Nessa dominação mediada pelo valor de troca entre sujeito e objeto, porém nunca verdadeiramente revelada na sua essência - daí Habermas desenvolver as pretensões de validade como critérios de diferenciação da razão instrumental – é o que explica a real dificuldade da liberdade de manifestação da capacidade reflexiva e crítica, uma vez que todoo tempo do ser humano é ocupado ao máximo com o requisito da produtividade.

Ora, o universo conceitual da razão instrumental foi criado para possibilitar a um sujeito que ele disponha da natureza, e não para dizer a uma natureza objetivada o que de mal se faz a ela. A razão instrumental é uma razão “subjetiva”, também no sentido de que ela dá expressão às relações entre sujeito e objeto, sob a perspectiva do sujeito que conhece e age, e não do objeto que foi percebido e manipulado. Por isso, ela não coloca à disposição instrumentos explicativos que possam esclarecer o que significa afinal a instrumentalização de relações sociais e intrapsíquicas *sob a perspectiva de contextos vitais violados e deformados*. (HABERMAS, 2019, p. 670- 671, vol. 1).

Esse conceito e essa crítica que Habermas faz chama bastante atenção para a relação econômica que existe atrelada à educação de jovens e adultos no Brasil. Uma vez inserido no universo do sistema capitalista, o conhecimento disponível para pessoas dessa faixa etária é totalmente vinculado ao mundo do trabalho que não dispensa de tempo para apresentar instrumentos explicativos acerca do *mundo da vida*, nem valor útil para que isso aconteça.

Então o pensamento hegemônico a respeito da prática educativa que se pretende realizar, controla o que tem valor ou não de acordo com interesses que seguem uma lógica contrária à que seja de humanizar e democratizar o acesso à educação. Um exemplo é a ideia de que a classe trabalhadora lê menos do que a classe dominante brasileira e por isso

justificam elevar os preços de livros.

Portanto, para entender um pouco acerca de como isso acontece no Brasil e invisibiliza o analfabetismo de jovens e adultos, apesar de políticas públicas educacionais e da luta do povo por seus direitos, neste primeiro momento, esta pesquisa tece reflexões, possíveis críticas e problematiza o assunto para enriquecer o debate com base na interpretação comunicativa, ao modo habermasiano de construir significados, um olhar para a História, em especial do Brasil, é parte substancial.

Com isso, a compreensão de que políticas públicas funcionam como parte de um processo de institucionalização e estruturação de demandas coletivas dentro de um Estado dinâmico, que apresenta contradições assim como a sociedade civil, participa da tessitura deste agir orientado para o entendimento de que existe uma violência tratada como invisível e que priva sujeitos e populações de um elemento essencial da plenitude da pessoa: o direito social de educação em qualquer idade.

A história da educação pública no Brasil pode ser acessada de diversas maneiras e olhares. Para construir o olhar crítico desta Dissertação, o texto seguinte demonstra a base sobre a qual a educação pública brasileira é formada desde tempos coloniais.

Nesse sentido, Almeida (2000), em *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, publicado originalmente em francês no ano de 1889, em homenagem à recém-declarada República Federativa do Brasil, especialmente a Dom Pedro II, chama atenção para a discussão sobre a formação do Brasil como parte de grandes “empreendimentos coloniais”. Explicita a discussão acerca da educação na colônia e demonstra descontentamento em relação à não uniformização da instrução pública e à diversidade na distribuição dos poderes sobre esse assunto, fatos que fazem o autor questionar: “Pode-se formar uma nação homogênea deste modo?”.

Com isso, o escritor afirma que após a “supressão da ordem dos jesuítas” e, apesar da “boa vontade do Marquês de Pombal”, foi inevitável o fracasso na tarefa de centralizar a instrução pública por causa da

ausência de um elemento indispensável à realização de seus grandes desígnios. Não existia, nem em Portugal, nem em seus domínios, um número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino elementar. (ALMEIDA, 2000, p. 29)

Este trecho ratifica problemas estruturais e institucionais que persistem em pleno século XXI. Almeida ainda registra que enquanto Brasil era colônia, o governo sempre foi

hostil ao desenvolvimento da instrução pública com receio de despertar o desejo de independência na nova nação e salienta que até mesmo a imprensa era alvo de proibições, daí o difícil acesso à livros e sua escassez. De modo que para exercer a função de professor ou instrutor era obrigatório ter um título de concessão assinado pelo rei. Muitos instrutores eram de outros lugares da Europa e os poucos livros, geralmente, eram escritos em francês, inglês ou latim.

Aos poucos, Almeida revela que o seu sonho de uniformização da instrução pública finalmente está em vias de se realizar, e assegura com veemência que debaixo de qualquer que seja o tipo de governo que o país tenha, o plano político “não consentirá jamais, sob pena de suicidar-se e conduzir a nação à anarquia, que a instrução fique sem direção central nem controle, que seja livre na acepção plena da palavra” (p. 51) e completa:

Nada nos assegura que com a liberdade não teremos fabricantes de teoria para ensinar à juventude que Deus não existe, que a Moral é uma palavra sem sentido, e asociedade é um tema do qual não se trata de usufruir honestamente, mas de conquistá-la. (ALMEIDA, 2000, p. 52)

Tudo isso ratifica o controle social por meio do ensino público e como ele serviu e serve a interesses políticos e de governo. De modo que é mais fácil controlar o que se ensina através de quem ensina, ou seja, o controle do corpo docente faz parte do projeto de escolarização e controle das massas.

O professor Demerval Saviani, no seu texto *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, publicado em 2009, nomeia essa preocupação “inédita” sobre a formação inicial de professores de: *ensaios intermitentes de formação de professores*. Nessa parte do texto, ele explica que apenas após a Revolução Francesa, no século XIX, especificamente no ano de 1827, que o problema da formação de professores foi colocado em discussão como dever do Estado a partir da criação da Escola de Primeiras Letras. Almeida vai dizer que em 1º de março de 1823 foi criada uma Escola de Ensino Mútuo no Rio de Janeiro e em 1825 uma ordem ministerial insistia na necessidade desse método como regra de ensino escolar.

Assim, segundo Almeida, a discussão sobre o método pedagógico a ser empregado na instrução pública pelos professores, consistia muito mais numa aproximação do Brasil com a Inglaterra do que com a França, como uma forma de retribuir apoio por tornar possível a realização da Independência, porém “era uma grande ilusão, porque faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios

orçamentários, no início da organização de um vasto império” (2000, p. 58).

De forma bastante semelhante ao que acontece atualmente, houve debates entre aqueles que aprovavam o método e os que desaprovavam porque o ensino mútuo consistia na prática da criança que ensinava ao invés de ser ensinada, com a ideia de que é possível aprender melhor quando o professor é ajudado por seus monitores mesmo sendo ainda de pouca idade ou até mesmo mais jovem do que aquele que está sendo ensinado. E mais uma vez, Almeida explica que independente do que tenha causado o insucesso do ensino mútuo no Brasil, a principal delas foi a ausência de uma construção física escolar para a aplicação do talmétodo.

Sobre esse período, conclui-se que, somente após o processo de independência colonial a formação de professores para a instrução pública assumiu centralidade no debate, principalmente em relação ao preparo didático prévio de ensino mais como forma de garantir a autoridade imperial do que como um interesse genuíno de investimento.

Então, já no texto de Saviani (2009), ele elenca algumas características, a partir de períodos históricos, sobre a formação inicial de professores. Por exemplo, após a Proclamação da República e as dificuldades do ensino mútuo, Escolas Normais seguiram como padrão a ênfase dos estudos no domínio de conhecimentos a serem transmitidos.

Nesta parte, esta pesquisa não trata sobre o tema em relação a todos os períodos históricos, mas apenas alguns detalhes acerca de suas transformações. A partir de 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, foram criados institutos de educação e o próprio Ministério da Educação e Saúde Pública.

Aqui é possível retornar aos últimos parágrafos do capítulo 3.2 para verificar que a formação inicial de professores está substancialmente relacionada à educação de jovens e adultos como uma demanda governamental de atender ao intenso movimento de imigração europeia e de aceleração do desenvolvimento industrial no país.

Então, sob as ideias da Escola Nova, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo lutaram por uma educação que vinculasse a teoria com a prática, de forma que possibilitaram uma reforma curricular transformando as Escolas Normais em Escolas de Professores. Depois disso, foi implementada a base curricular dos cursos de licenciatura na construção da Universidade de São Paulo, em 1934, por exemplo.

A partir do golpe militar de 1964, várias mudanças aconteceram na educação, uma delas foi a exigência da habilitação específica de Magistério. Isso significa que a formação para trabalhar no 1º ou 2º grau passou a ser diferente uma da outra, assim o curso de Pedagogia se desvinculou de outras licenciaturas. Ao final, Saviani, explica que a

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, reintegrou os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores aos cursos de Pedagogia e licenciatura como uma alternativa mais rápida e barata de formação inicial com a finalidade de expandir a profissão em grande escala. Segundo ele, isso apresentou um dilema. Veja abaixo:

Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. (SAVIANI, 2009, P. 151)

Este trecho possibilita compreender que a desigualdade educacional também compõe o currículo e dificulta uma construção dialógica entre o curso de Pedagogia e outras licenciaturas a fim de superar o apagamento da educação de jovens e adultos como uma habilitação específica ou como componente curricular.

Isso também caracteriza o que pode ser chamado de racionalidade técnica e racionalidade instrumental considerando alguns aspectos, por exemplo, jovens e adultos serviram como justificativas históricas, políticas, econômicas e sociais para a construção da docência no Brasil, e atualmente poucos são os espaços universitários que consideram esse público como alvo de iniciativas teóricas, práticas e pedagógicas na formação docente. Também, pode-se pensar sobre essa desigualdade educacional como expressão do racismo estrutural e institucional que o livro de Almeida elucida ao leitor, apesar de objetivar efeito contrário.

Essa compreensão é confirmada no artigo *A formação inicial do educador de jovens e adultos*, que traz a seguinte informação:

segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de março de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 619 contabilizadas, 16 oferecem a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, há 25 ofertando essa formação específica. (SOARES E SIMÕES, 2004, p.27)

Apesar de o artigo trazer um recorte imerso no curso de Pedagogia, ele possibilita indagar sobre como as licenciaturas abordam e constroem espaços de expressões da EJA na formação inicial de professores atualmente.

Então, o artigo de Ventura e Bomfim (2015), intitulado *Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas*, informa que dada a descontinuidade, fragmentação e demandas específicas em busca de respostas a curto prazo, “a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária”, assim ele agrega a esta pesquisa e instiga os seguintes questionamentos: Como universidades públicas federais, da região centro-oeste, atendem a educação de jovens e adultos subalternizados “da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar”, na formação inicial de professores? Eles fazem parte do debate formal e informal das Licenciaturas e Pedagogia nessas instituições? Se sim, de que forma isso acontece? Se não, como é possível explicar essa exclusão nos dias atuais?

Este capítulo sobre a formação inicial de professores não buscar responder ao parágrafo anterior de forma objetiva neste momento, ao contrário, funciona como complemento de toda esta pesquisa na sua integralidade teórica, material, sociológica e dissertativa, porque orienta ao entendimento por meio do questionamento. Esta última é consequência da fundamentação intimamente ligada a um aprendizado reflexivo e crítico que gera perguntas.

2.1 Currículo Crítico

Nesse caminhar da pesquisa reflexiva crítica, o currículo é observado como um espaçoestrutural e institucional de expressão da EJA. Até aqui se compreende, e de acordo com o capítulo anterior, que existe uma disputa por controle do saber que pode ser feito de diversas maneiras, uma delas é o controle do corpo docente. Logo, é notório que a disputa por domíniodo espaço curricular também acontece em relação à EJA como um projeto de sociedade.

Então, a partir de estratégias coloniais e capitalistas o poder hegemônico indica a necessidade de que a educação de jovens e adultos seja definida de acordo com sua funcionalidade ao trabalho. Assim, o acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora, mas antes disso aos filhos do Ventre Livre e de toda a população escravizada, segue a orientação de pertencer, única e exclusivamente, ao mundo do trabalho numa visão, reducionista, instrumental e técnica. Funcionando muito mais como uma maneira de adequação social à parâmetros mundiais de redução do analfabetismo do que de fato socialização do saber e direito à educação.

Nesse sentido, à exemplo de vitórias passadas, se ainda existe o objetivo de

garantir e cumprir o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” sem discriminação de origem, sexo, raça, cor, idade ou qualquer outro prejuízo ao direito pleno à educação, certamente é necessário lutar por mudanças transformadoras.

Desse modo, será preciso reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida, e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais. (VENTURA E BOMFIM, 2015, p. 216)

Logo, considerando que a formação social brasileira tem suas raízes no autoritarismo, personalismo e hierarquia de poder, a cultura do saber também reflete essas características.

Mas afinal de contas, o que é esse tal de currículo discutido desde o período colonial quando Leôncio de Carvalho sugeriu retirar a disciplina Ensino Religioso e foi insistentemente criticado pela classe dominante, por exemplo, como já colocado no terceiro capítulo?

Segundo Lopes e Macedo (2011), a definição de currículo é bastante ampla, complexa e heterogênea. Pode ser, por exemplo, “a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, o plano de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”. O que confere a materialidade de um currículo, segundo essas autoras, é o aspecto de organização antecipada de acontecimentos de aprendizagem, porém não é possível definir o que é currículo.

De acordo com Miguel Arroyo (2011) o currículo é um “território em disputa”. Isso quer dizer que é um espaço de embate entre ideias que desejam o poder e o domínio do saber para por em prática o seu projeto de sociedade. Então o que estabelece diferenças cruciais entre ideias são perguntas como as de Paulo Freire (2011): “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”. Nesse pensamento, pode-se dizer que Habermas ensina que olhar para esse “território em disputa” é perguntar se existe diálogo, portanto de fato aprendizado. Também é identificar representações de relações entre *sistema* e *mundo da vida*, pois revela vínculos entre

poder, acumulação e saber.

A partir de perguntas freirianas e da comunicação dialógica, abre-se a participação de “concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2011). Além disso, o exercício da cidadania também passa a fazer parte do debate de forma frequente comovia democrática.

Quando Almeida (2000) afirma que o Brasil foi parte de um grande “empreendimento colonial”, ele informa a motivação imperialista, econômica e pré capitalista como uma das bases deste país, principalmente da instrução pública. Isso converge para a compreensão de que a educação pública brasileira assume, desde sempre, discursos de teor mercadológicos e organiza de modo excludente entre a formação de mão-de-obra, que escravizou negros de diversas origens, indígenas e exploração de imigrantes, e profissionais de reconhecimento social, ou melhor, a educação intelectual para a classe dominante.

Nesse sentido, ficam evidentes duas vertentes curriculares: uma que preza pela hierarquia e organização tradicional de tudo o que se refere à educação pública e o conhecimento, inclusive a elaboração de materiais didáticos e vivências; e outra que busca na realidade social e cultural questionamentos por meio do diálogo em busca da superação de

desigualdades sociais. Para a primeira maneira, é o tipo de currículo do “empreendimento colonial” que disputa contra aqueles que o criticam, o currículo crítico. Isso porque para este último, não basta que o currículo seja apenas reflexivo em sua forma e conteúdo, é preciso que seja crítico também para que elabore, na coletividade e heterogeneidade, possíveis soluções. Se apenas reflexivo, arrisca-se permanecer na “hermenêutica das tradições”, mas quando crítico, caminha para uma “crítica das ideologias”.

Com base nessas conclusões que esta pesquisa interessa-se pelo questionamento de ideias sobre a realidade educacional que o currículo traz para a formação inicial de professores: se predomina a hermenêutica ou a crítica.

Considerando o currículo como “um território em disputa”, conseqüentemente, ele também pode ser pensado como um espaço que distribui corpos. Sendo assim, onde estão os corpos, qual é o lugar ou os lugares, de parte da população jovem e adulta analfabeta no debate da profissão de professores?

No livro *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015), o poema de

Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo, ativista e líder quilombola, convida seu leitor a pensar sobre o colonialismo e suas conseqüentes violências legalizadas nesse movimento de disputa que diz qual é o lugar dos corpos colonizados.

AGORA É LEI

Dá cadeia para quem me chamar de negro
 analfabeto Só não dá cadeia para quem impõe o
 analfabetismo,obstruindo meu acesso às
 escolas
 Dá cadeia para quem me chamar de negro burro
 Só não dá cadeia para quem me chamar de "moreno",
 Mesmo sabendo que com isso querem me
 transformarem um híbrido
 E assim como aos burros, negar as
 condições de reprodução da minha raça

Quando o poema traz para o debate a questão do analfabetismo relacionado ao negro, que depois vincula também ao processo de miscigenação, permite compreender que o sistema de Leis, funciona como definidor de lugar e origem do outro, do seu passado, presente e futuro, para então indicar-lhe direitos numa violenta distribuição de corpos e espaços.

Importa perceber que tratar a história da educação pública sob os aspectos do racismo estrutural e institucional garante olhar para os fatos e informações à luz da razão que permite reflexão e crítica à ela mesma. Assim também é o universo substancial do currículo crítico.

2.2 O que é a Educação de Jovens e Adultos e suas funções?

O conjunto de informações tem sustentado a necessidade básica desta investigação de estabelecer uma relação entre o analfabetismo de jovens e adultos e a formação inicial de professores, não como processo único e direto de causa e consequência, mas como parte de um grande “empreendimento colonial” que obstrui o acesso à educação para grande parcelada população brasileira, bem como a consciência a respeito de um projeto de sociedade com educação cada vez mais precária.

Pensando nisso que esta pesquisa também se preocupa em não equivocar-se no tratamento das informações e cometer a violência de primeiro caracterizar os sujeitos sobre os quais esta Dissertação se interessa. De modo que as apresentações históricas e teóricas convergem para o encaixe de fatos e construção do universo argumentativo, para

então expor alguns conceitos e definições legais sobre o objeto deste estudo.

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida como uma modalidade de ensino, Fundamental e Médio, instituída legalmente em 1996, após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96. Essa modalidade de ensino público é destinada às pessoas que não tiveram acesso aos estudos regulares na idade escolar própria por causa de diversos motivos, inclusive Históricos e políticos como esta pesquisa mostra, desde abandono até o fato de o contexto social de vivência da pessoa não contemplar um espaço escolar. Assim, uma das suas linhas de alcance é enfrentar o analfabetismo de jovens e adultos, bem como garantir o direito à educação em qualquer idade para qualquer pessoa em território brasileiro.

Atualmente, essa modalidade de ensino é trabalhada a partir de inúmeras frentes em regime de colaboração: municipal, estadual, federal e parcerias público-privadas nos níveis fundamental, médio e técnico profissionalizante. Para isso, considera-se a responsabilidade legal de cada ente federativo, bem como o objetivo privado e social de empresas envolvidas afim de orientar e garantir o pleno atendimento desse direito humano essencial. Por exemplo, além da LDB citada, existe também a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentada na Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CNE/CEB 11/2000 que chama atenção para a identidade própria da EJA, chamada de *funções*, são elas:

função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e

qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Com isso, a contextualização da trajetória da EJA apresentada até aqui e sua importância não só para a história da educação pública no Brasil, mas também para o desenvolvimento industrial e tecnológico do país, evidencia a função social dessa modalidade para além da educação e garantia de direitos. Compreender a EJA como parte substancial da estrutura social brasileira possibilita resgates, consciência e crítica a respeito do próprio exercício da cidadania. Cabe também enfatizar a participação da prática reflexiva-crítica do Letramento como característica da conceitualização da função social da EJA.

Sendo assim, a EJA também pode ser caracterizada de acordo com o que Habermas (2014) chama de transnacionalidade e dialógica, porque reconhece o exercício democrático do direito à educação pública independentemente de nacionalidade e idade, garantindo à migrantes jovens e adultos o acesso ao conhecimento e aos saberes universais e locais.

2.3 Analfabetismo de pessoas com mais de quinze anos de idade

A erradicação do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil está amparada também no Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 até 2024. Este documento apresenta que o conceito de alfabetização hoje é pensado em articulação com a ideia de letramento porque se compreende que saber ler e escrever é apropriar-se do código alfabético em relação aos seus significados e diversos contextos de usos. Assim, “é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (INEP, p.160, 2015)

O artigo *Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil*, escrito por Haddad e Siqueira(2015, p. 89), apresenta que

são consideradas analfabetas as pessoas que se declaram não saber ler e escrever um bilhete simples no seu idioma, ou, em alguns casos, quando este dado não está disponível, pelo nível de escolaridade frente àquele considerado suficiente para ter o domínio da leitura e da escrita em níveis básicos.

Junto a isso, o conceito de analfabetismo funcional também participa da elaboração de políticas públicas educacionais para a erradicação do analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos de idade. Isso porque o analfabetismo funcional se refere à não conclusão dos cinco anos iniciais do ensino fundamental ou quando concluídos, não

foi dada continuidade aos estudos na idade própria. De modo que, após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada na Alemanha em 1997, foi elaborado o entendimento amplo, consensual e coletivo, de que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de educação ao longo da vida (HADDAD, SIQUEIRA, 2015).

Nesse sentido, Haddad e Siqueira (2015) retomam uma análise feita a partir de indicadores sociais investigados e estudados pela Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), como parte do censo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o analfabetismo de jovens e adultos por localização urbana e rural no período de 2006 e 2014:

Ao olharmos os números sobre o analfabetismo considerando as populações que residem em área urbana ou rural, podemos observar que 6,3% dos analfabetos estão em localidade urbana e 20,1% em rural, em 2014 (Pnad/IBGE, 2014). Proporcionalmente as localidades rurais possuem mais analfabetos, com 20,1% da população sem instrução frente a 6,3% nas áreas urbanas. Já em termos absolutos a maior parte está nas cidades, como o gráfico abaixo indica, tendo em vista também que a maior parte das pessoas vive, atualmente, em áreas urbanas, 84,3% da população brasileira.

Portanto, a relação entre formação inicial de professores e estatísticas sociais pode ser pensada para a ação de diversas frentes de superação da desigualdade educacional, sendo uma delas promover uma abordagem dialética e dialógica entre a realidade, a prática e formação teórica como parte integrante de um modelo de currículo crítico.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Metodologia Comunicativa e Dialogicidade

Os princípios da Metodologia Comunicativa Crítica partem do que Gómez e Díez- Palomar (2009) chamam de “giro dialógico”, ou seja, o protagonismo do direito ao exercício da cidadania exercido não mais com base nas relações de poder, mas sim com base em relações que buscam um consenso a partir do diálogo entre seus diferentes participantes, considerando a diversidade de cada sujeito. Assim, a necessidade de diálogo e acordos para o entendimento mútuo passa a ser critério das relações sociais.

Esses autores explicam ainda que, com o fenômeno da universalização do acesso a informações por meio de recursos tecnológicos e digitais, tradições e hierarquias tendem a ser questionadas. Então, toda a concentração de informações que o ser humano é capaz de selecionar e produzir funciona como mote para a elaboração de conhecimento e reivindicação de participação ativa na comunidade.

Com isso, novos nomes surgiram para identificar a sociedade atual. De acordo com Aubert et al (2010), ao final do século XX, após ida do homem à Lua, uma nova revolução tecnológica estava em curso. A sociedade precisou desenvolver rapidamente a capacidade de acessar, selecionar e processar informações disponíveis ao mundo todo ao mesmo tempo. Assim, informações passaram a ser relacionadas à possibilidade de serem transformadas em novos conhecimentos. Então esta é a Sociedade da Informação, à qual o trabalho de mapeamento da produção bibliográfica na base Scielo, no período de 2015 a 2020, sobre educação de jovens e adultos e as políticas públicas educacionais se vincula como caminho de processamento de informações e conhecimento da realidade social.

Mais um contributo da Metodologia Comunicativa, segundo Gómez e Díez- Palomar (2009), é a sua base ontológica que compreende a realidade social como um produto construído por meio da interação entre pessoas e instrumentos de saberes para a investigação de fenômenos educativos. Por isso a base habermasiana de que para haver aprendizagem é substancial haver diálogo e espaço para crítica.

A Metodologia Comunicativa Crítica desenvolvida pelo *Community of Research On Excellence For All* (CREA), traduzido por Comunidade de Pesquisa de Pesquisa de Excelência para Todos, também conhecido como Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona (DAVILA et al, 2004, p. 25), segue uma orientação filosófica com base em algumas

especificidades.

Primeiro, ela compreende que o conhecimento não é patrimônio de poucos, vez que todo ser humano possui a capacidade da racionalidade comunicativa, como apresentado por Habermas, com a Teoria da Ação Comunicativa (2009). Logo, já é possível identificar dois princípios da Metodologia Comunicativa Crítica: a *Universalidade da linguagem e da ação* e *A racionalidade comunicativa*.

Por consequência, ainda de acordo com Gómez e Díez-Palomar (2009), ao considerar o fato do “giro dialógico”, o questionamento das tradições confere uma característica também bastante peculiar que enfatiza as *pessoas como agentes sociais transformadores*, apesar de existir estruturas que tentam manter o sistema como ele é. Nessa composição do pensamento, a metodologia questiona o que é convencionalizado como “conhecimento científico” e se interessa também pelos saberes populares que não alcançam o espaço acadêmico para serem legitimados como ciência. A isso nomeiam de princípio do *Sentido comum*.

Esse movimento de questionamento das relações de poder e do domínio da informação e do conhecimento, estabelece a base para uma investigação científica *sem hierarquia interpretativa*. De modo que ao outro é garantido *o mesmo nível epistemológico*, ou seja, o mesmo direito de interpretação da realidade social.

Finalmente, e não repetitivo, os pressupostos acima se originam da ideia de que é possível o *conhecimento dialógico* no mundo social.

Do ponto de vista epistemológico, essa perspectiva implica pressupor que os enunciados científicos são fruto do diálogo. O conhecimento, como tal, não é estranho às pessoas que o criaram. Mas, para além da visão construtivista da criação do conhecimento, a metodologia comunicativa crítica foca no aspecto intersubjetivo da criação do conhecimento: tudo o que faz parte do nosso conhecimento é o produto do trabalho e do trabalho de gerações e gerações de pessoas. Que no passado deram contribuições acabaram fazendo parte do conhecimento que temos hoje do mundo que nos cerca. (Gómez e Díez-Palomar 2009, p.109)

Portanto, essa maneira de olhar para a realidade identifica dimensões sociais transformadoras e excludentes. Logo, o objetivo dessa metodologia funciona numa perspectiva dialógica para a superação das desigualdades por meio da reflexão e questionamento das tradições.

É nesse universo de ideias que Paulo Freire, com o livro *Pedagogia do Oprimido* (2019, p. 107) complementa filosófica e metodologicamente com o Habermas, vez que afirma ser a dialogicidade a “essência da educação como prática da liberdade”. É nessa

afirmação de que a educação precisa ser pautada na interação comunicativa por meio do diálogo que se encontra a possibilidade da transformação para a superação de conflitos, pois é preciso que a tríada ação-reflexão-ação seja verdadeiramente o movimento da palavra, do diálogo para a aprendizagem, como bem afirma “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2019, p. 108).

Esse processo humano do agir comunicativo como método dialógico encontra-se no “giro dialógico”, vez que considera as pessoas como agentes sociais transformadores “como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019, p. 109). Ainda, chama atenção, mais uma vez, para a base filosófica e principiológica da metodologia comunicativa porque se interessa e problematiza saberes populares para também ocupar espaços hegemônicos do conhecimento científico, num movimento de questionamento das relações de poder: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?”.

Por isso, Freire (2019) diz que o diálogo começa quando o educador-educando se pergunta a respeito do que vai dialogar com educando-educador, situação denominada de conteúdo programático da educação. Tal é a força desse movimento comunicativo que para ele acontecer é preciso considerar uma tomada de consciência sobre o sujeito como situação e projeto.

Portanto, esta Dissertação reafirma toda essa base filosófica, teórica, metodológica e principiológica ao interessar-se pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos como participante do objeto de pesquisa em políticas públicas de formação docente, especificando a sua ação no mapeamento da produção bibliográfica na base Scielo (2015- 2020). E então contribuir para a construção do conhecimento científico e para o movimento de resistência intelectual.

3.2 Pesquisa bibliográfica: instrumentos e caminhos trilhados

A construção deste estudo firma-se como uma pesquisa bibliográfica fundamentada a partir de uma abordagem qualitativa de investigação. Sendo assim, a partir das instruções em Lima e Miotto (2007) quanto à substância qualitativa, o

desenvolvimento desta revisão bibliográfica, apresenta todas as seguintes características:

- a) é **histórico** – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;
- b) possui **consciência histórica** – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;
- c) apresenta uma **identidade com o sujeito** – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele;
- d) é **intrínseca e extrinsecamente ideológico** porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21);
- e) é **essencialmente qualitativo** já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994).

Então, para atender aos objetivos apresentados, esta investigação utilizou como recurso a internet para mapear a produção bibliográfica na base de dados Scielo acerca da EJA nas políticas públicas de formação docente. Na base de dados Scielo, em busca avançada, foram utilizados os seguintes descritores: “EJA”, OR “Políticas Públicas Educacionais”, OR “Políticas de Formação Docente”, OR “Educação de Jovens e Adultos” para alcançar apenas artigos científicos em Língua Portuguesa, em todos os índices, concentrados nos anos de 2015 a 2020.

Nesse procedimento de levantamento da bibliografia, o resultado foi de um total de 86 artigos. Então, ainda como referência técnica metodológica desta investigação, o texto de Lima e Miotto (2007, p. 41), traz a orientação de Salvador (1986) que identifica alguns tipos de leituras do material bibliográfico para identificar informações e dados que auxiliam na construção de relações e de análise existentes entre elas. As técnicas de leitura são:

- a) Leitura de reconhecimento bibliográfico** - consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode acrescentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizados para a localização de obras relacionadas ao tema.
- b) Leitura exploratória** - também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.
- c) Leitura seletiva** – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.
- d) Leitura reflexiva ou crítica** – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas

afirmações.

e) Leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.

Visando essa orientação técnica, foi realizada a leitura de reconhecimento do material para selecionar aquilo que pôde trazer informações pertinentes ao tema. De modo que se optou por excluir a área temática de ciências da saúde. Assim, foram obtidas 83 diferentes ocorrências. Em seguida, prosseguiu-se para as fases de leituras sucessivas do material resultante do levantamento. Primeiro, a leitura exploratória do material, a partir dos resumos, para verificar informações pertinentes ao tema e se correspondem ao estudo e objetivos desta pesquisa.

Com isso, foram excluídos 67 textos por diferentes motivos que as significações diversas da sequência de descritores em relação ao tema da pesquisa trouxeram. Por exemplo, algumas centralizam na relação das representações sociais dos estudantes da EJA sobre o aprendizado; análise comparada sobre EJA em Portugal e no Brasil, ou na França ou México; relatos de experiências em escolas radiofônicas para alfabetização de jovens e adultos; relatos de experiência sobre alfabetização e letramento para sujeitos privados de liberdade; experiências de letramento na EJA; origens emocionais da evasão de estudantes da EJA; inclusão e deficiência intelectual na EJA, prática pedagógica antirracista na EJA; narrativas autobiográficas entre outros.

Assim, restaram apenas 17 artigos para a leitura seletiva, uma maneira mais aprofundada de leitura do material para determinar a relevância de cada material e suas possibilidades de contribuições.

A tabela abaixo apresenta a relação de cada um desses 17 trabalhos, organizados segundo o critério do ano de publicação na base de dados para a sua identificação. A partir disso, foi possível selecionar os textos que foram escolhidos como definitivos para o andamento desta investigação bibliográfica.

Tabela 1 – Produção Acadêmica e a Leitura Seletiva

Proposição Temática	Título	Autor(es)	Ano	Abordagem
----------------------------	---------------	------------------	------------	------------------

Mapeamento de Produção Científica	Educação de Jovens e Adultos: Contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014)	Braga; Fernandes	2015	Revisão bibliográfica e panorama temático de pesquisas sobre EJA.
Formação Inicial/Continuada	Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender e do pensar.	Camargo; Miguel; Zanata		Extensão universitária como parte da formação de educadores em EJA.
	Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas.	Bomfim; Ventura		O espaço da EJA na formação docente inicial a partir de políticas públicas.
	Reflexões e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo.	Freitas; Silva		Formação inicial Campo a partir de políticas públicas.
Políticas	Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.	Di Pierro; Haddad		Análise das agendas de políticas públicas educacionais nacional e internacional;
	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.	Barreto	Análise das políticas de formação docente a partir de estudos da UNESCO (2009 e 2011)	
Formação Inicial/Continuada	A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência.	Carvalho; Novaes; Penna	2016	Formação do educador para exercer a docência nos estabelecimentos penais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.
	Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades.	Pedroso; Soares		Reflexões acerca da formação de professores da EJA a partir de pesquisas sobre políticas para a EJA.
	Imaginários de licenciandos em Física sobre a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino nessa modalidade.	Jesus; Nardi		Ensino de Física na EJA.

Prática Docente	A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional.	Bessil; Merlo	2017	Prazer, sofrimento responsabilidades docente da EJA no sistema prisional.
Afetividade	Representações Sociais Docentes da EJA: afetividade e formação docente.	Camargo		Afetividade Docente na EJA
Relações étnico-raciais e políticas	A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica.	Passos; Santos	2018	A partir da educação das relações étnico-raciais, problematiza a prática pedagógica na educação de jovens e adultos.
Identidade Docente	Dinâmica de produção da identidade docente na EJA: um estudo multimétodo.	Barbato; Gois		Identidade docente nos primeiros anos de docência na EJA.
História e Historiografia Políticas	História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, pagamentos, necessidades, possibilidades.	Xavier	2019	Formação de um paradigma político e pedagógico para a formação identitária da EJA.
História e Memória Política	Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos.	Haddad; Paiva; Soares		A partir de memórias e reflexões sobre o movimento de pesquisas de políticas para a EJA.
Formação Continuada	Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas.	Alves; Muniz		Formação docente e continuada e ensino de matemática na EJA.
Políticas	EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade.	Cabral; Laffin; Onofre	2020	Analisa as políticas educacionais para o trabalho docente da EJA em espaços de privação de liberdade.

Fonte: elaborado pela autora

A importância desta tabela se justifica pelo fato de que a partir dela foram selecionados os textos que intencionam a formação docente em EJA como política

públicade Estado para a educação, memória e superação de desigualdades sociais.

Uma vez estabelecida esses critérios de seleção, durante o processo de leitura seletiva, algumas informações secundárias foram descartadas. De modo que 7 artigos foram excluídos porque, apesar de os outros tratarem de especificidades relevantes para a compreensão do movimento de políticas públicas educacionais para a formação docente em EJA no Brasil, não tratam do eixo central da proposição temática desta pesquisa acerca de Políticas de Estado para a formação docente em EJA. Sendo assim, 10 textos foram escolhidos como definitivos para o processo de leitura reflexiva, crítica e interpretativa a fim de responder aos objetivos desta investigação.

3.3 Tecendo entre-textos: Políticas Públicas Educacionais de Formação Docente em EJA

Nessa etapa da investigação, o movimento minucioso de exame de cada artigo compõe e evidencia a complexidade da realidade dos espaços da EJA como Política Pública de Estado para a formação docente a fim de promover o acesso à memória social, política e histórica, bem como para a superação de desigualdades sociais, a partir da Teoria do Agir Comunicativo e da Dialogicidade.

Tendo em vista que o objetivo geral desta investigação é desenvolver uma análise e interpretação a partir das contribuições das pesquisas científicas da base Scielo sobre políticas públicas de formação docente em EJA entre 2015 e 2020, os 10 artigos selecionados definitivamente também estão organizados na tabela abaixo seguindo o critério do ano de publicação na base de dados para a sua identificação. Então, como parte deste movimento metodológico, o processo de leitura reflexiva se desenvolveu com base nos textos da tabela abaixo:

Tabela 2 – Produções Acadêmicas Selecionadas

Proposição Temática	Título	Autor(es)	Ano	Abordagem
Formação Inicial/Continuada	Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas.	Bomfim; Ventura		O espaço da EJA na formação docente inicial a partir de políticas públicas.

Formação Inicial/Continuada	Reflexões e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo.	Freitas; Silva	2015	Formação inicial e continuada - EJA no Campo a partir de políticas públicas.
Políticas	Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.	Di Pierro; Haddad		Análise das agendas de políticas públicas educacionais nacional e internacional.
Políticas	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.	Barreto		Análise das políticas de formação docente a partir de estudos da UNESCO (2009 e 2011)
Formação Inicial/Continuada	A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência.	Carvalho; Novaes; Penna	2016	Formação do educador para
Formação Inicial/Continuada	Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades.	Pedroso; Soares		Reflexões acerca da formação EJA.
Relações étnico-raciais e políticas	A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica.	Passos; Santos	2018	A partir da educação das relações étnico-raciais, problematiza a prática pedagógica na educação de jovens e adultos.
	História e Historiografia da	Xavier		Formação de

Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades.		2019	paradigma político e pedagógico para a formação identitária da EJA.
Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos.	Haddad; Paiva; Soares		A partir de memórias e reflexões sobre o movimento pesquisas e políticas para a EJA.
EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade.	Cabral; Laffin; Onofre	2020	Analisa políticas educacionais para o trabalho docente da EJA em espaços de privação de liberdade.

Fonte: elaborado pela autora

Como apresentado, esse desenho metodológico de leitura e seleção, possibilita construir relações entre os textos. Nesse sentido, o texto de Bomfim e Ventura (2015, p. 213) diz que “a condição para que a formação humana seja considerada como estratégica de hegemonia do capital é que ela sofra um necessário reducionismo em forma de educação institucionalizada”, de modo que confirma a marca histórica das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de redução do analfabetismo em índices, mas não efetivamente no interesse emancipador da socialização democrática do conhecimento.

Tendo em vista que a Licenciatura é considerada, legal e socialmente, o espaço científico de formação de professores para a educação básica, em especial para a modalidade EJA, as autoras chamam atenção para o seguinte contraste:

Embora as conquistas no plano formal sejam fundamentais, resultado da luta da sociedade brasileira, vários estudos tem destacado o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade dessa modalidade. Diante disso nossa hipótese central é que a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se confunde com a da própria modalidade no Brasil. Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação

básica de qualidade para todos não é prioritária. (BOMFIM; VENTURA, 2015, p. 214)

Para as autoras as conquistas na legislação de políticas públicas educacionais federais referentes à EJA com parcerias dos estados, municípios e Distrito Federal, como: PROJOVEM; PROEJA; o ENCCEJA; o PRONATEC, a LDB, a Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA com o Parecer 11/2000 (CNE), por exemplo, quando aproximadas ao Parecer 9/2001, que considera que “um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da Educação de Jovens e Adultos” (BOMFIM; VENTURA, 2015, p. 217), e que de modo contraditório, não são explícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos superiores, servem para ratificar que

o lugar pouco significativo da EJA nas propostas curriculares das licenciaturas é, na nossa avaliação, uma das faces de um mesmo problema que as conquistas formais na legislação por si só, não poderiam superar. Apesar desse limite, é preciso lembrar que os seres humanos têm a capacidade de intervir na realidade não só para mantê-la tal como ela se apresenta, mas para rejeitá-la ou transformá-la. Sua capacidade de intervenção crítica, porém dependerá do grau de consciência que eles têm dessa mesma realidade. Em outras palavras, para agir criticamente será preciso saber para que agir, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial da formação inicial, promovida em nível superior, para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos. (BOMFIM; VENTURA, 2015, p. 224)

Isso porque não é possível desprezar o fato de que o Estado estrutura e institucionaliza serviços e políticas públicas relacionadas à EJA a partir de interesses de “um desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital” (BOMFIM; VENTURA, 2015, p. 212). Então pensar a relação entre políticas públicas de Estado e a formação docente em EJA, inicial ou continuada, implica considerar o processo Histórico e seus estudos para compreender as contradições do sistema e o movimento do mundo da vida, haja vista que assim a EJA é ofertada como “instrumento de vialização da inserção subalterna brasileira na divisão internacional do trabalho, destinado à grande maioria formação para o trabalho somples” (BOMFIM; VENTURA, 2015, p. 212).

É nesse ponto marcado por contradições do sistema, mas que apresenta frutos de conquistas de lutas populares, que a Educação do Campo se estabeleceu como política pública educacional a partir de movimentações do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), e as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo, com origem na mobilização social e sindicatos do campo.

Assim, sob inspiração direta e/ou indireta do PRONERA, diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo tem sido criados nos últimos anos, em diferentes universidades públicas brasileiras, constituindo cada um deles uma conquista importante na consolidação da educação e da escola do campo. (FREITAS; SILVA; 2015, p. 5)

Para as autoras é fundamental que movimentos sociais e sindicais, poder público e universidades construam parcerias que auxiliem na problematização dos objetivos da EJA e o público a que ela se destina de modo a assegurar a formação de educadores cientes de suas particularidades e necessidades. Ao mesmo tempo é preciso estar atento à reprodução de ideologias hegemônicas de heterogeneidade e da dicotomia entre representações de atraso e progresso nos planos curricular e social. Dito isto, as autoras sustentam que

Além da necessidade de uma política de formação de educadores de jovens e adultos do campo, é de fundamental importância a inserção das questões da EJA nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, considerando que em algum momento de suas atividades profissionais, os educadores podem se envolver com essa modalidade de ensino. (FREITAS; SILVA; 2015, p. 17)

Com elas, ainda é possível observar que o movimento de parcerias entre o mundo da vida e o sistema, gerou resultados além do PRONERA, por exemplo, cursos de Pedagogia da Terra, Magistério e Licenciatura em Educação do Campo, de maneira que

A inserção destes cursos em universidades públicas com trajetórias consolidadas na formação de educadores, também tem possibilitado aos movimentos reivindicar que as especificidades do campo também sejam contempladas nas propostas de currículo e das práticas metodológicas dos processos formativos, exigindo assim que o Estado assuma suas responsabilidades com a formação específica de educadores do campo. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009; ARROYO, 2007, apud FREITAS; SILVA; 2015, p. 4)

Essa constatação reafirma possibilidades de integração entre políticas públicas educacionais e a formação docente em EJA. No artigo de Di Pierro e Haddad (2015) foi analisada uma dimensão importante a ser considerada, que foi uma análise das agendas nacional e internacional com foco nas mudanças acerca das políticas de EJA no começo dos anos 2000, no Brasil.

Nesse aspecto, os autores compreendem que a transição do terceiro milênio foi marcada por avanços e de iniciativas cobrando a atuação dos governos na efetivação de políticas para a EJA.

No Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. No plano internacional não foi diferente: encabeçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199.)

Apesar dessa tendência progressista de promoção do direito à educação para todos em qualquer idade, ainda é possível identificar frustrações no processo de consolidar esses direitos numa perspectiva que não seja dependente do sistema neoliberal, porque

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

Isso reforça a evidência do caráter instrumental das políticas de EJA no início do século XXI, conforme as metas de superação do analfabetismo e universalização da educação básica apresentadas no PNE em 2014 subordinadas às exigências do mercado de trabalho. Assim, a concepção de educação como um direito humano permanece em segundo plano, mas ao mesmo tempo abre espaço para a luta de reorientação das políticas e reafirmar a experiência de que parcerias entre o poder público e a sociedade civil é promissora e que sem ela, que conhece de fato suas necessidades e realidades, não é possível alcançar metaspropostas.

A criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000 e, embora tivesse pequeno porte e não ocupasse lugar de destaque na agenda da política nacional, o Programa mobilizou parcela significativa dos pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência,

formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento. Foi nessa ambiência que a Lei n. 11.741 de 2008 alterou o capítulo da LDBEN sobre Educação Profissional e Tecnológica e modificou o Art. 37, para nele inserir um parágrafo estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 211.)

Não é à toa que Paulo Freire diz que é na palavra “trabalho” que os homens se fazem. Entretanto, a visão de Freire considera os papéis semânticos de emancipação, dignidade, cultural, histórico e político e critica o seu lado exploratório que escraviza e tira do trabalhador toda a sua capacidade humana de se constituir Ser no mundo.

Logo, podemos constatar que as políticas públicas educacionais para EJA estão no limite entre a emancipação e a exploração. Isso porque, de acordo com o que temos visto aqui entre-textos, o movimento de luta do mundo da vida tem forças para promover e provocar o Estado a assumir suas responsabilidades sociais, e quando isso acontece, inúmeras e diversas comunidades se juntam para elaborar, organizar, fundamentar e cobrar o atendimento ao direito de uma Educação Para Todos (EPT) ao longo da vida. Contudo, a agenda internacional funciona como orientação do sistema e da agenda nacional, assim

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

Ainda explorando esse cenário, Barretto (2015, p. 681) investigou que “a expansão dos cursos de formação docente no país acompanha, em linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais à população”. De tal maneira que o papel da luta e reivindicação da população funciona como força motriz da ampliação dos espaços de trabalho, formação e principalmente do exercício da democracia acerca do direito à educação básica como política pública de Estado e Direito Humano.

A educação básica representa, assim, um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes. Há, contudo, dinâmicas internas do próprio sistema de educação e também do sistema de mercado que contribuem para ampliar ou retrair a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais. (BARRETTO, 2015, p. 681)

Nessa direção, um longo e ininterrupto movimento de forças entre sistema e mundo da vida se enfrentam ou se conciliam de acordo com interesses do momento, orientados por políticos, ou por agendas internacional e nacional. Esse panorama chama para nosso entre- textos que

A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores. Mantém-se também o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência. (BARRETTO, 2015, p. 687)

Este trecho pode servir para demonstrar um pouco sobre a compreensão acerca da EJA na formação docente como política pública e como parte de uma representação social ao explicitar uma ausência de comunicação entre as fases curriculares da educação básica no plano formal e desconsidera a modalidade EJA com suas especificidades.

Essa tônica de alinhar políticas públicas nacionais sobre educação básica aos interesses internacionais ratifica o que a autora chama de “padrão conhecido das políticas de educação: o de legitimar medidas emergenciais como permanentes!” (BARRETTO, 2015, p. 693). Em contraponto a autora lembra também que nem tudo é tão conservador na formação continuada de professores, por exemplo, o protagonismo assumido por algumas secretarias como

a Secretaria Estadual de Educação criou os Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS), com vistas a disseminar as políticas oficiais, propor e apoiar ações formativas nas escolas e mediar as necessidades de formação docente, desenvolvendo estratégias em rede capazes de contemplar as especificidades locais. (BARRETTO, 2015, p. 695)

De maneira semelhante outras secretarias como em Minas Gerais, Paraná, também desenvolvem parcerias de comunicação e de formação continuada em serviço com os educadores da rede básica, porém não se trata de atividades formativas específicas em EJA e suas necessidades. E isso mostra que ainda hoje a educação de jovens e adultos alcança visibilidade no debate quando engloba iniciativas governamentais em formato de campanhas, voluntariado.

O texto de Pedroso e Soares (2016) recorda que movimentos políticos como o MOBREAL e o MOVA caracterizaram uma tendência política de legitimar silenciamentos sociais e suas especificidades em prol de acordos internacionais, apesar de ter servido a muitas gentes. Por isso, a recusa em aceitar e reconhecer Paulo Freire que jamais ousou colocar em segundo plano a importância da participação popular na esfera pública de formulação de políticas públicas, e quando foi secretário de educação em São Paulo, de 1989a 1991.

viabilizou a ampliação de experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais. O processo de alfabetização se dava nos espaços da cidade cedidos por distintas instituições e a prefeitura participava com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares. (PEDROSO; SOARES, 2016, p. 252)

Nessa época os movimentos em torno da EJA buscavam a sua obrigação de oferta nacional de acordo com as garantias e preceitos de direito e democráticos da Constituição Federal de 1988. Assim aconteceu porque com a nova constituição era necessário reformular a legislação de acordo com a complexidade que Freire trouxe sobre a ideia de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Até então, o que regulamentava as atividades nesse campo eram as normas do ensino supletivo, após a redemocratização a LDB de 1996 até a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2000, configurando o campo da EJA e suas práticas pedagógicas. (PEDROSO; SOARES, 2016).

Entretanto, os autores afirmam que essas mesmas DCN são ao mesmo tempo limitadoras porque se ausenta das orientações sobre métodos, conteúdos e formação docente. Ainda, que apesar de consideráveis avanços no campo legal, algumas contradições do sistema permanecem, visto que

as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não trazem nenhuma normatização específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Isso pode ser associado ao fato de a formação de educadores se encaixar, no geral, no mesmo molde. Conforme apontado por Arroyo (2006), esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. (PEDROSO; SOARES, 2016, p. 256).

Nisso, os autores também explicitam o esforço do Grupo de Trabalho-18 (GT-18), da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em atuar como espaço de diálogo entre a esfera pública, acadêmica e sociedade civil na construção de um perfil do educador da EJA e sua formação. Para isso são realizados encontros e seminários nacionais incentivando pesquisas e problematização dos espaços da EJA em busca de consensos, soluções e participação da população em geral.

Com a intenção de continuar a discussão sobre políticas públicas educacionais para a formação docente em EJA, Pedroso e Soares (2016, p. 258), reforça atenção para

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador (OLIVEIRA, 2001; VÓVIO, 2010).

Nessa direção, destaca quanto universidades públicas podem servir de instrumentos dialógicos de diferentes maneiras, desde a promoção de debates através de projetos de extensão universitária voltados para a participação popular, até na implementação de políticas educacionais sobre EJA, visto que atuam também como espaço privilegiado de conhecimento e de saberes.

Outra atuação importante das universidades públicas é o seu papel de guardiã de arquivos e memórias, materiais e imateriais, da sociedade à qual pertence. Por isso, importa ser ela também um espaço de autonomia e resistência orientadas por políticas de gestão de Estado Democrático e de Direito. Assim ela também se assume em constante processo de transformação e emancipação ao disponibilizar tratamento e

acesso à memória do seu povo.

É nesse sentido, que Xavier (2019, p. 2), protagoniza uma das pautas importantes das políticas de formação docente em EJA: olhar reflexivo e crítico acerca da própria constituição historiográfica da educação de jovens e adultos.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não é tema frequente nos livros de história da educação. Eventos científicos dedicados ao debate e à circulação de conhecimentos sobre a EJA também não costumam eleger a história da educação como eixo temático. Ao que parece, tal invisibilidade guarda relações com a pouca atenção dada à história da EJA no âmbito da produção acadêmica.

Interessante observar que a pouca atenção dada às questões de história e memória pode ser um reflexo bastante forte da formação social brasileira e que, sendo a universidade também parte desse reflexo, é natural que a produção acadêmica seja igualmente reduzida. A História é parte fundamental do movimento de ação-reflexão-ação para o processo emancipatório. A autora do artigo apresenta que

a historiografia da EJA converge para a identificação de duas concepções opostas de educação de adultos. Uma de base ‘funcional’, comprometida com o projeto de desenvolvimento nacional dependente, e outra de base ‘conscientizadora’, empenhada na crítica à ordem capitalista e na exigência de mudanças estruturais. (Xavier, 2019, p. 6)

Nisso consiste a discussão sobre políticas públicas educacionais de formação docente em EJA. Mais uma vez, percebemos que Freire se posicionou na História e chamou a EJA para assumir o seu protagonismo na História com o movimento de alfabetização em Angicos. Talvez seja nesse aspecto a grande dificuldade do sistema em implementar de fato como política de Estado uma formação docente que coloque em visibilidade as particularidades da educação de jovens e adultos e reconheça o seu caráter revolucionário. Ainda, segundo a autora

somente a partir dos anos de 1940 a educação de adultos se constituiu como um problema independente da educação popular (no sentido da difusão do ensino elementar) e um tema de política educacional nacional; tendência expressa pela criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, da Campanha de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958. (XAVIER, 2019, p. 4)

Essa necessidade de a educação de jovens e adultos se tornar um tema de política educacional nacional, na época, deve-se à introdução brasileira ao mercado industrial mundial. O processo de industrialização precisava de trabalhadores alfabetizados. Ainda, os processos de imigração europeia eram frequentes devido aos períodos de guerras e pós guerra. Assim, o progresso da nação dependia do adulto alfabetizado para a dimensão profissional e participação eleitoral.

Na prática, essa movimentação de erradicação do analfabetismo como uma política educacional nacional com vistas apenas para a dimensão profissional se repetiu com o MOBRAL, que ainda tentou legitimar a ditadura militar como exemplo de progresso social.

Nessa consistência de entre-textos compreende-se também que políticas públicas não estão descoladas da sua composição histórica, ao contrário, a história das políticas explicam seus objetivos e fundamentações de controle social. Além disso, quando materializada em formato de documento, de Lei, reflete um processo de construção de uma identidade e legitimidade enquanto nação, bem como do reconhecimento de espaços, sujeitos e suas particularidades. Assim, Xavier (2019, p. 14), explica que

Para tanto, considera-se que a história como conhecimento e o documento como fonte de produção do conhecimento histórico são representações do real visto que resultam de um processo de conquista e relações de poder. Em função disso, Jacques Le Goff (1990) argumenta que os documentos contêm uma dimensão monumental. Isso porque apresentam um caráter intencional prescrito por um conjunto de interesses que terminam por evidenciar alguns elementos da realidade vivida e por silenciar outros, no esforço de construir e de impor determinada imagem da sociedade e dos grupos que a constituem para ser perpetuada. Nas palavras de Le Goff, o documento é, portanto, “[...] resultado de uma montagem, consciente ou inconscientemente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver [...]” (Le Goff, 1990, p. 537).

Por isso, as políticas educacionais para a formação docente em EJA precisam ocupar espaços nos debates plurais para a sua construção legal e identitária, enquanto garantia de um direito universal e fundamental para a democracia.

Nesse mesmo sentido, Paiva, Haddad e Soares (2019), enfatizam o caráter representativo das políticas públicas em sua constituição de memória histórica, política e social, ao lembrar que Paulo Freire, o expoente da luta pela educação de jovens e adultos no Brasil, é repudiado pelo atual governo federal eleito em 2018.

Por isso a luta popular pelo direito à educação precisa estar articulada com os espaços privilegiados de formulação de políticas públicas e de preservação da memória social. Os autores relembram que (JANICE; PAIVA; SOARES, 2019, p. 13)

Apesar da formulação do texto constitucional, no entanto, o direito não se faz prática automaticamente; há que ser implementado e ter garantido o seu cumprimento. Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave na atualidade em relação à conquista de direitos não é a sua fundamentação, mas como protegê-los. Para a população que luta por direito à educação, é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã. Se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar. A luta cansa, mas também ensina, e esta é, pois, uma grande aprendizagem da luta (Sposito, 1993; Paiva, 2000).

Em síntese, a EJA revela ao mundo os reais interesses de um governo porque é justamente na parte mais frágil da população que incidem as contradições do sistema e que elas são apagadas em formas de legitimidade, que é na verdade distanciamento da realidade. Além de uma maneira de mascarar a ausência de atuação do Estado.

Outro fator importante das políticas públicas é que ela tem a natureza de acompanhar as transformações sociais, e isso significa acolhimento da diversidade e distanciamento de políticas conservadoras. Por exemplo, ao olhar para as relações étnico-raciais, o texto das autoras Passos; Santos (2018, p. 3) diz que “se observado o currículo constata-se que os conhecimentos são hegemonicamente de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas.” Ora, uma política pública de Estado que consiga colocar em movimento ações afirmativas de correção de um processo histórico de formação social escravocrata, alinhada aos interesses neoliberais e ainda ser engajada na sua substância progressistas e plural, é muito mais complexa do que aparenta.

Observados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se que em 2010 o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram negros. Neste universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, apenas 3.738.852 milhões estava matriculada em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental. Os números são reveladores das desigualdades na escolarização em particular da população negra, além de evidenciar que as instituições educacionais não absorvem a demanda real das pessoas focalizadas pela EJA. (PASSOS; SANTOS, 2018, p. 3)

A população brasileira, de maioria negra, é analfabeta e ainda tem dificuldades de acesso ao seu direito constitucional. Portanto, a EJA é revolucionária também por romper com traços da colonização e racistas. Por isso é importante a formação específica de educadores em EJA, tendo em vista a sua complexidade. Nisso, constitui o desenvolvimento de conteúdos, práticas pedagógicas e currículos. Principalmente quando considerada a Lei 10.639/03 que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira, e sem esquecer da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena.

Dessa forma, a EJA não somente acolhe temas acerca de populações historicamente excluídas da condição de cidadania, como movimento diversos aspectos do pensar e do ensinar para que sejam de fato atendidos na integralidade do seu direito cívico.

Nos ancoramos em Noguera (2014, p. 27) para quem “a colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica”. Desse modo, o que aqui ensaiamos e defendemos foi discutir a necessidade da “restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 21), na tentativa de problematizar o lugar da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana como perspectiva para a compreensão da sociedade atual bem como das trajetórias dos sujeitos da EJA. (PASSOS; SANTOS, 2018, p. 24)

Como tem sido apresentado, entre-textos, ratifica que a EJA é um dos espaços de fala dessa heterogeneidade progressista e descolonizadora que Freire tanto evocou como emancipatória. Assim, PASSOS; SANTOS (2018, p. 6), explica que

No tocante a formação de professores, Arroyo (2006) destaca que conhecer as especificidades dos jovens e adultos das camadas populares que estão na EJA, deve constituir o núcleo da formação. As particularidades da sua “condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador(a)” (ARROYO, 2006, p. 23). Tendo os sujeitos jovens e adultos como centrais na formação, outras questões podem ser agregadas, como, por exemplo, o domínio das teorias pedagógicas, e até “inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude” (p. 24). A história dos direitos humanos aliada aos movimentos pelo direito à educação é mais um aspecto sugerido por aquele autor, para quem “é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta por direitos” (p. 28). Para Arroyo os educadores devem ser capacitados no domínio dos “conhecimentos vivos”, que são os conhecimentos coletivos (do trabalho, da história, da experiência, da cultura e da natureza), que os jovens e

adultos têm de “aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico” (p. 31). Se levadas em conta as orientações acima, as questões étnico-raciais estariam contempladas.

Outro ponto, não menos importante, a se destacar relacionado ao fato de a EJA constituir um espaço legal e popular dos excluídos e subalternizados, é o seu funcionamento em espaços de privação de liberdade. Fato este que altera totalmente instrumentos de ensino, de avaliação, currículo, prática pedagógica e outras diferentes questões que a formação docente para sujeitos “livres” abarca. Essa particularidade da EJA aumenta o seu grau de complexidade como política pública de Estado, porque nesse aspecto estamos falando da educação como ressocialização. Além de sofrer influência de outros aspectos da privação de liberdade e das condições nas quais esses sujeitos nesses espaços se encontram.

No Brasil, a elaboração de diretrizes para EJA em espaços de privação e restrição de liberdade se inicia na primeira metade dos anos 2000, em paralelo ao aumento de pessoas em privação de liberdade. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e por estimativas, a população prisional se aproxima hoje de 800.000 mil (Brasil, 2017). (Cabral; Onofre e Laffim, 2020, p.6)

Isso implica o envolvimento enorme de participantes da esfera pública, sociedade civil, representantes de universidades públicas e demais figuras, inclusive internacionalmente para a implementação de uma política pública de Estado que contemple os sujeitos do sistema prisional na formação de educadores em EJA. O texto de Cabral; Onofre e Laffim (2020, p.16), contempla a seguinte contribuição:

Para Penna et al. (2016, p. 120), há uma invisibilidade da EJA em EPRL na formação inicial de docentes, o que requer questionar os modos pelos quais o currículo das universidades tem se fechado “[...] às demandas de formação dos educadores para atuarem no sistema prisional”.

Sendo assim, foi possível constatar até aqui que a EJA pertence, por substância, muito além de um instrumento de orientação utilitarista e instrumental para a formação profissional de trabalhadores ou não trabalhadores. Ela é por excelência um espaço dos excluídos, subalternizados, negros, indígenas e imigrantes, gentes de todos os lugares, línguas e etnias, que vislumbram nela uma oportunidade para os seus mais diferentes projetos de vida.

Portanto, o diálogo neste entre-textos confirma que o mundo da vida, por meio

da luta diária, coletiva e solidária, seja por conquista, reivindicação de direitos, seja por sua manutenção, alcançou grandes conquistas, mas que ainda precisa ambicionar essa parceria plural para a implementação de uma política pública educacional de formação docente em EJA como forma de resistência intelectual e popular para a superação de desigualdades e preservação e construção da memória social brasileira.

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção tem a finalidade de analisar os dados a partir dos conceitos teóricos selecionados, para responder a questão de pesquisa: Quais são as contribuições das pesquisas científicas sobre políticas públicas de formação docente em EJA entre 2015 e 2020? É nesse esforço da investigação acadêmica que esta investigação colaborar na reflexão acerca da formação docente em EJA no Brasil à luz da Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, e da Dialogicidade em Paulo Freire.

E ainda, inspirada nos princípios da Metodologia Comunicativa e na compreensão de “giro dialógico”, esta Dissertação também persiste no interesse de chamar atenção para aquilo que é um dos nossos objetivos: fomentar o debate público acerca dos espaços da EJA como política pública de formação docente, memória social e superação de desigualdades.

Nisso, consiste a composição substancial das ideias que nos levaram a desenvolver esta escrita e análise.

4.1 Elementos excludentes e transformadores: leitura interpretativa

A composição dessa análise segue a orientação metodológica de leitura interpretativa, vez que a sua construção objetiva uma análise explicativa do processo de contribuição acadêmica. De modo que o trabalho de relacionar as ideias que apareceram nas obras selecionadas desenvolvidas no entre-textos.

Para isso, para análise dos dados e resultados são apresentados a partir de dois eixos de análise: Dimensão Excludente e a Dimensão Transformadora. Em todos os dois eixos, a abordagem comunicativa desta pesquisa compõe as relações interpretativas para elaborar a análise.

O movimento entre as dimensões excludente e transformadora é indissociável. Isso quer dizer que a cada movimento de exclusão elaborado pelo sistema, existe luta no mundo da vida para que aconteça também a transformação, ainda que não na mesma proporção e orientação desejável. Ainda, lembramos que a relação entre os elementos de cada dimensão não é hierárquico, linear nem apresenta direção única. Relacionam-se na complexidade e diversidade de direção e sentidos na construção de

seus significados. E isso caracteriza o processo sócio histórico ao qual esta pesquisa está embasada.

Sendo assim, as dimensões de análise se configuram a partir de componentes estruturais e de processos de reprodução que institucionalizam a formação do Estado e regulamentação de seus instrumentos de controle. Nisso também consiste a compreensão social acerca dos seus limites e possibilidades enquanto coletivo e sua racionalidade. Semelhantemente às dimensões que as palavras trabalho e linguagem desempenham, a tabela abaixo, chama atenção para a relação tênue entre elementos que o processo anterior de leitura reflexiva apresentou.

4.2 Dimensão Excludente

Assim, a identificação das contribuições das pesquisas científicas sobre políticas públicas de formação docente em EJA entre 2015 e 2020 apresenta dimensões compreendidas como excludentes que estruturam e institucionalizam o cenário sistêmico sobre o qual esse debate se propõe refletir.

Assim, compreendemos que os elementos da Dimensão Excludente também pode ser os mesmos da Dimensão Transformadora, ou então elementos que estruturam a segunda, ou ainda a sua completa ausência, numa demonstração de invisibilidade.

Os dados ratificam que o direito à EJA é negado tanto no sistema como debate e estudo, quanto no mundo da vida como acesso ao exercício da cidadania.

Nesse pensamento, com base em Habermas, pensar a relação dos meios com os fins estabelece uma iniciativa crítica diante da ação comunicativa porque considera pretensões de validade para com os fatos. Logo, numa racionalidade comunicativa habermasiana, a EJA no elemento Sistema, ainda funciona numa dimensão excludente.

Ainda, quando relacionado ao currículo num questionamento das poucas ou da ausência de orientações acerca de práticas pedagógicas, arcabouço teórico, metodologias próprias para educadores da EJA e mesmo sobre legislação da EJA, seus sujeitos e suas funções, os textos analisados apontam para um silenciamento consequente de aspectos culturais fortemente ligados à formação colonialista e escravocrata brasileira.

Pensando sobre as relações étnico-raciais e educação no sistema prisional, é impossível vê-las como elementos independentes dos outros elementos: sistema, mundo da vida, currículo e cultura porque representam os elementos excessivamente marginalizados e subalternizados da sociedade brasileira. Esse fato garante para nossa

análise a relação entre os elementos são diretamente proporcionais às contradições do Sistema.

Portanto, a invisibilidade da discussão política sobre a EJA é uma dimensão excludente que gera outras de mesmo sentido, como a invisibilidade ou hierarquização de seus sujeitos, além de também apagar suas relações de natureza econômica.

Para complementar este eixo, o último censo do IBGE (PNAD) informa que a concentração absoluta de analfabetismo de jovens e adultos se concentra em áreas urbanas, mas não deixa de ser preocupante também em áreas rurais. Para tanto, conclui-se que os cursos de licenciatura nessas áreas urbanas invisibilizam uma demanda que deveria participar da formação de professores e do debate público como política pública educacional, uma vez que os cursos de Educação do Campo já trabalham a partir dessa realidade social e foram construídos com base na luta e participação da sociedade civil.

Portanto, a atuação de universidades públicas nesse contexto excludente pode servir como espaço privilegiado e autônomo de resistência, endossando a luta popular pela reivindicação e implementação de seus direitos fundamentais na construção de espaços que se tornem políticas públicas educacionais.

4.3 Dimensão Transformadora

Neste eixo, a análise se configura como um anúncio do que apresenta como parte do processo de superação da desigualdade educacional em relação à EJA. Isso porque como apresentado anteriormente, os cursos de Educação no Campo possuem pouco tempo de caminhada contra o analfabetismo no Brasil. Caracteriza-se como um avanço singular na luta pelo direito ao acesso à educação em áreas rurais e pode servir como exemplo de experiências práticas que colaborem com as licenciaturas em áreas urbanas.

Ainda como dimensão transformadora os dados, juntamente ao panorama histórico, apontam que é urgente a conscientização de que é preciso combater governos e práticas autoritárias e que desprezam políticas sociais como base do progresso e crescimento do país em busca da democratização da educação pública. Porque afinal de contas a EJA precisa ser tratada também como política social e

não apenas como prática social, e de semelhante modo os cursos de licenciatura devem assim desenvolvê-la.

Também, afirma, enfaticamente, a necessidade e importância de colocar a EJA sempre no debate público, principalmente onde o acesso ainda é pouco. Falar sempre! Como Freire fez, quando buscou em Angicos o conjunto plural de vozes e sujeitos para denunciar que o analfabetismo de jovens e adultos era invisibilizado como política pública. Pois, afinal de contas, exatamente quando isso foi colocado definitivamente em evidência que ele foi eleito como inimigo de políticas e governantes autoritários.

Nessa trilha é que a formação inicial de professores pode assumir a sua condição transformadora no movimento de construção de significados políticos consolidados numa racionalidade comunicativa de superação das desigualdades educacionais.

Da mesma maneira que um elemento pode ser compreendido como parte de ações que excluem, ele pode funcionar como ação libertadora e crítica, como no caso das relações étnico-raciais e da educação no sistema prisional. Como apresentados em entre- textos, são elementos que possuem em sua substância um potencial revolucionário, portanto transformador, de conferir ideias descolonizadoras, portanto críticas ao sistema e basilares para políticas públicas progressistas.

O seu funcionamento não é desligado da constituição de memória de um povo, justamente porque movimenta a ação de resgate, reflexão e ação para superação. Quando incluído na formação docente, reforça o que Freire disse sobre o oprimido conhecer a si mesmo para não desejar ser opressor. Além de colaborar a construção e consciência de significados plurais e identitários de um povo, bem como de seus educadores, para que sejam de fato acolhidos em sua diversidade.

Portanto, o debate sobre a formação de docente em EJA como política pública educacional reflete a complexidade que é a formação social brasileira, suas características históricas e econômicas, que demanda esforços múltiplos, diversos, participação popular científica, bem como de uma esfera pública democrática.

5 RELAÇÕES INTERPRETATIVAS E DIALÓGICAS FINAIS

A argumentação habermasiana de que para superar a disjunção entre Sistema e Mundo da Vida, é preciso desenvolver práticas de ações solidárias, em seu sentido primeiro, o político e crítico, para então alcançar maior proximidade com a teoria e estabelecer processos de ensino-aprendizagens finalmente dialógicos, as políticas públicas educacionais para a formação docente em EJA precisa superar os elementos da dimensão excludente e estabelecer uma relação dialógica com o sistema, a fim de transpor suas contradições.

Isso porque o processo de Ação Comunicativa que objetiva compreender a reprodução material orientada pela lógica instrumental, chamada de Sistema, e sua relação com o processo de reprodução simbólica, por meio da Linguagem, chamado de Mundo da Vida, pode ser visualizado no seu sentido solidário ao tratar as informações obtidas como reflexos de um conjunto de violação de Direitos Humanos. Uma vez que alcança condições de pensar para sobre tais violações, seus instrumentos, causas, consequências e possíveis soluções.

Importa enfatizar que fala-se em violação enquanto considera os Espaços da EJA como reduzidos, portanto excludentes na sua maioria para uma maioria populacional que tem seu direito à educação violado. Assim, estudar sobre a EJA, enquanto espaço de formação inicial de professores que busca atender às demandas de parcela que sofre com o analfabetismo e suas graves consequências, seria então o primeiro passo de uma caminhada para que sujeitos da EJA se apropriem desses espaços e os expandam. Daí, o caráter freiriano de junção teórica e prática na tríade, ação-reflexão-ação e as funções reparadoras.

Em consonância, na Dimensão Transformadora, o fato de algumas universidades federais de formação de professores, ofertarem o curso de Educação do Campo voltado para atender ao público da EJA, confirma o significado da solidariedade no agir comunicativo porque busca relações práticas e teóricas para a superação da invisibilidade do analfabetismo de jovens e adultos em determinados espaços geográficos, como Paulo Freire fez em Angicos.

Assim, o conceito de Agir Comunicativo e de Ação Dialógica é o que resgata e considera significativas vivências coletivas, sociais e históricas para alcançar a formalidade do conhecimento e enfrentar reproduções de bases conservadoras das relações de poder institucional e estrutural.

É aqui que Jürgen Habermas e Paulo Freire constroem morada para uma racionalização de um Estado Democrático e para a democratização de uma educação pública engajada na luta contra qualquer forma de racismo e exclusão.

Por isso, pensar a relação entre espaços, políticas públicas, formação docente, memória social, corpos e produção acadêmica sobre a EJA com base na metodologia comunicativa habermasiana numa perspectiva transformadora de Freire, ajuda a refletir acerca de estruturas e instituições tradicionais de formação docente em EJA, numa caminhada solidária que a educação pública requer como princípio.

E, de fato, mais uma vez fica confirmado que a relação entre sujeitos, objetos, instrumentos e História funcionam num movimento intrínseco de construção da realidade, bem como de elaborar de superação para demandas coletivas, como apreciado na seção 2. Sendo assim, refletir sobre a invisibilidade do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil carece de ações coletivas, solidárias e políticas, portanto de políticas públicas de formação inicial de professores, bem como na sua substância como política pública de memória social que reivindica seu espaço e valorização dos milhares de corpos negros, indígenas, migrantes, pobres, escravizados e explorados que construíram e constroem a nacionalidade latina e brasileira. Assim é que a Dimensão Transformadora engaja a sua característica radical de ação-reflexão-ação no Sistema e Mundo da Vida

A Ação Comunicativa trabalhada nesta Dissertação interage com o pensamento de que quando Paulo Freire desenvolveu suas ideias de alfabetização no interior de Pernambuco, não foi porque ele compreendia o analfabetismo como uma realidade social pertencente apenas àquela zona rural, ao contrário. A decisão de buscar em Angicos uma solução para um massacrante problema que afeta a todas outras áreas de desenvolvimento de um país, foi um alerta que Freire nos fez e que precisa ser resgatado como prática e formação docente: estudos sobre o analfabetismo de jovens e adultos precisam ser integrantes da formação inicial de professores nas áreas rurais e urbanas. Conhecer a história, memória e realidade social do próprio povo.

É preciso falar sobre os oprimidos deste Brasil e inserí-los no debate, nas políticas públicas educacionais, nos projetos acadêmicos, no currículo teórico e prático das licenciaturas assumindo a responsabilidade coletiva e solidária da educação pública.

Quando esta pesquisa traz as informações sobre os Espaços da EJA no currículo de formação inicial de professores e o fato de que nos cursos de Educação no Campo predomina mais espaço para o debate, é possível fazer a seguinte análise conclusiva: existe a permanência de uma segregação educacional na estrutura pública de ensino superior.

Isso é possível concluir porque de acordo com a estatística que apresenta que o analfabetismo de jovens e adultos também faz parte da zona urbana e precisa ser analisado de maneira integrada entre instituições públicas municipais, estaduais e federal de ensino, pois são esses os espaços da educação pública formal que acolhe, por exemplo, indígenas quilombolas, migrantes, refugiados e outras pessoas, que não tiveram o acesso à educação na idade certa, e necessitam da educação para superar precariedades de suas sobrevivências, bem como do exercício democrático da sua cidadania (HADDAD; SIQUEIRA 2015). De modo que tratar essa grande problemática da maneira como tem sido, também é invisibilizar o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil.

Outra conclusão se desenvolve quando os entre-textos concluem que é urgente sair do senso comum, mesmo na formação de professores. Ou seja, continua a privilegiar o tema sob o aspecto de ação política voluntária aos desfavorecidos, em face da sua característica substancial de reivindicação de um direito negado ao longo de um processo histórico de colonização e exploração nacional.

Por isso, essa discussão passa pelo terreno da descolonização da produção de saberes. De modo que a licenciatura pode ser, verdadeiramente, mais um lugar consciente de que o saber ler e escrever é instrumento substancial de controle humano, social, educacional, político e econômico na História do Brasil, principalmente quando o assunto é sobre o analfabetismo de jovens e adultos.

Consequentemente, fica certo que é urgente a ampliação dos espaços para que as desigualdades sejam verdadeiramente superadas e que a licenciatura funcione de fato como parte do lugar de transformação da sociedade por meio do questionamento das tradições e da crítica às ideologias que formam a estrutura e a institucionalização do conhecimento.

Para tanto, fazer da EJA um instrumento de “giro dialógico” por meio de um Currículo Crítico na formação de professores, enquanto as políticas públicas de Estado para a formação de educadores em EJA não acontece. Então, iniciar

extensões e didáticas de alfabetização e letramento antirracistas, antifascistas de acolhimento e partilha de uma cultura heterogênea e plural.

E neste trajeto dissertativo argumentativo que esta pesquisa comemora o centenário de nascimento de Paulo Freire, exaltando o seu legado na luta pela democratização da educação. Para isso, é preciso olhar para o campo e para a cidade e falar do povo brasileiro que construiu e constrói esta nação dia a dia sob pena do seu direito fundamental negado: a educação. É preciso acolher o povo brasileiro nos espaços de disputas, como o currículo, para que participe, assuma lugar de fala e protagonize a própria tomada de consciência e superação de desigualdades. A Educação de Jovens e Adultos precisa ser um espaço de política pública de memória e de futuro, para isso é preciso olhar para o outro, para os jovens e adultos analfabetos no presente.

Falar sempre! Para que aqueles que aqui estão, e aos que virão, conheçam o caminho da solidariedade da luta e finalmente transformem o “grande empreendimento colonial” em uma verdadeira assunção de uma cidadania latina, independente, democrática e plural.

Finalmente, Habermas e Paulo Freire ensinam que aquilo que é óbvio não pode ficar em silêncio, mas precisa, sobretudo, estar empenhado na construção de um entendimento que promova o aprendizado dialógico como base da racionalidade humana descolonizada e emancipada.

Viva Paulo Freire!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antônio Chizzotti; ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2ªed. Ver. São Paulo: EDUC 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020. ALMEIDA, J. A de. **A bagaceira: romance**. Introdução M. Cavalcanti Proença; ilustrações Poty. - 37a ed. com texto revisto da ed. crítica. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. Disponível em: <https://elivros.love/livro/baixar-livro-a-bagaceira-jose-americo-de-almeida-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online> Acesso: 05/08/2020

Alves, R. O.; Muniz, C. A. **Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 1, p. 75-92, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gVKRNXXKtVjKZPxy469hsjJv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30/11/2021

ARROYO, M. **Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2ª edição. Brasília. Unesco, MEC, RAAAB, 2008. p. 221-230. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf Acesso em: 09 out 2020

AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; FLECHA, R; RACIONERO, S. (2010). **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial S.A Disponível em: <https://practicasprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informacic3b3n.pdf> Acesso em: 15 mar 2020

Barretto, E.S; **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt>

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição – 2006 – HUCITEC.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior). Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/linguistica/estetica-da-criacao-verbal-de-mikhail-bakhtin/view>>. Acesso em: 06 jan 2020.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Texto completo da edição americana Toward a Philosophy of the Act. Austin University of Texas Press, 1993. Disponível em: <http://lutasocialista.com.br/livros/V%20C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf> Acesso em: 08 jun 2020

BESSIL, M. H; MERLO, A. R. C. **A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 285-293. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/j97tMQkWLLvtQgBHqLF56hf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3/11/2021

BRAGA, F.M; FERNANDES, J. R. **Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base scielo (2010-2014)**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SLyMPhJhPpbfqLtxKt8txqj/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 20/12/2019

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Dispõe sobre cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html> Acesso em: 25 out 2019

BRASIL. Decreto nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879. Dispõe sobre reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em: 25 out 2019

CAMARGO, M. R. R. M; MIGUEL, J. C; ZANATA, E. M; **Travessias na eja: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 257-276, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RzSCXqZ5XmR3rR7nRKwTk9y/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

CARMARGO, P. S. S. A; **Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ggPwcmdxDfmZr9zWnkyTdHR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

CURY, C.R.J. **Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais**. 4ª edição. São Paulo. Cortez Editora – Autores Associados. 1988. Coleção Educação Contemporânea.

DI PIERRO, M. C; HADDAD, S. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

DORNELES, M do A. **O mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. 1990. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_945d575bedd201886a39c164dc75af35 Acesso em: 10 dez 2019

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12ª edição. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em: [https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf) Acesso em: 14 mai 2020

FERREIRA, L. da C. **Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre**

o império e a república brasileira (1878-1909). 2015. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1747.pdf> Acesso em: 15 abr 2020

FERREIRA Jr., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** / Amarilio Ferreira Jr. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20C%20AmarilioHist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira_%20UAB-UFSCAR.pdf Acesso em: 10 fev 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, K. P; SILVA, L. H. **Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo**. Disponível em: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 555-573, abr./jun. 2016. Acesso em: 30/11/2021

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 1996.

GOIS, D. N. S., & BARBATO, S. B. (2018). **Dinâmicas de produção da identidade docentes na EJA**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 480-493. <https://doi.org/10.1590/1982-37030000492017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ndqQTcmJBkpGkbxR8JCFs7P/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

GÓES, M. **De pés no chão também se aprende a ler (1961-1964) Uma escola democrática**. Coleção educação e transformação. Volume 3. Direção de Vanilda P. Paiva. Editora Civilização Brasileira. 1980. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/livro_moacyr_de_pe_no_chao_1980.pdf Acesso em: 14 mai 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S. SIQUEIRA, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*. ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES. v. 1; n. 2; p. 88-110. jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81> Acesso: 20/07/2020

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Disponível em: <http://www.tecnologia.ufpr.br/portal/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/HOLANDA-S%C3%A9rgio-Buarque-Ra%C3%ADzes-do-Brasil.pdf> Acesso em: 12 mai 2020

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Introdução e tradução José N. Heck. Revisão de texto: Gustavo Bayer. Rio de Janeiro. Editora Guanabara. 1987.

HABERMAS, J. **Na esteira da tecnocracia: pequenos escritos políticos XII**. Tradução: Luiz Repa. 1ª edição. São Paulo. Editora Unesp. 2014.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Brasiliense. 1983.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo – Racionalidade da ação e racionalização social**. Volume I. Tradução: Paulo Astor Soethe; Revisão Técnica: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo – Racionalidade da ação e racionalização social**. Volume II. Tradução: Paulo Astor Soethe; Revisão Técnica: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2012.

JESUS, A.C.S; NARDI, R. **Imaginários de licenciandos em física sobre a educação de jovens e adultos e o ensino nessa modalidade**. Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.18 | n. 3 | p.51-71 | set-dez | 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/fvW6Y93z4R3bSgvVy9JJnkz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. Editora Cortez. 2011. Disponível em: <https://cursoalim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf> Acesso em: 06/07/2020

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>

MACHADO, L.R.S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2ª edição. Cortez Editora. Autores Associados. 1989. Coleção Educação Contemporânea.

MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, set. 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf Acesso: 05 set 2020

MARI, H. MENDES, P. H. A. **Argumentação na teoria dos atos de fala**. Revista Scripta, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 84-113, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4434> >. Acesso em: 26 ago 2020.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia a patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas. Tese de Doutorado. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251873> Acesso em: 06 jun 2020

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 17/06/2020.

PAIVA, V. **Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina.** Caderno de Pesquisa São Paulo, nº 89, p. 29-38. 1994. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/928.pdf> Acesso: 08 out 2020

PAIVA, J; HADDAD, S; SOARES, L. J. G. **Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos.** Revista Brasileira de Educação v. 24 e240050 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

PEIXOTO, A. **História do Brasil.** Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Afranio%20Peixoto%20-%20Historia%20do%20Brasil.pdf> Acesso em: 05 mar 2020

PENNA, M. G. O; CARVALHO, A. F; NOVAES, L. C; **A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8nr3TtMmMdJpS7GQn6RWNrC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

PINTO, F. C. **Leituras de Habermas – Modernidade e emancipação.** Fora do texto. Coimbra 1992.

RODRIGUES, A.T. **Sociologia da educação.** 6ª Edição. 1ª Reimpressão. Editora Lamparina. Disponível em: <https://artedatoupeira.files.wordpress.com/2013/03/sociologia-da-educac3a7c3a3o-tosi.pdf> Acesso em: 13 jan 2020

RUMMERT, S. M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos.** Sísifo: Revista de ciências da educação. p. 35-50. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/sisifo0203_rummert.pdf Acesso em: 05 out 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v 4, n 40, 2009. p. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 15/05/2020

SOARES, L. J. G; PEDROSO, A. P. F. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (eja): alinhavando contextos e tecendo possibilidades.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.32|n.04|p. 251-268 |Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021

SOUZA, B. N. S. **Alfabetização e legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980.** Tese de Doutorado. Recife. 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19071> Acesso em: 15 dez 2019

SOUZA JUNIOR, M. R. de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. Orientadora: Vanilda Pereira Paiva. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Disponível em: http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_mauroroque.pdf Acesso em: 12 out 2020.

TUFANI, C. **O Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução e possíveis áreas de pesquisa**. Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG). 2016. Disponível em: http://www.ipcundp.org/pub/port/PRB59PT_O_Programa_Brasil_Alfabetizado_uma_pequena_introducao.pdf Acesso em: 15 out 2020

VENTURA, J. BOMFIM, M.I. **Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas**. Educação em Revista Belo Horizonte. v.31,n.02,p. 211-227. Abril-Junho 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDp7h7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 03/05/2020

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf.> Acesso em: 06 abr 2020.

Xavier., C. F. (2019). **História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades**. Revista Brasileira de História da Educação, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30/11/2021