

Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Adultas: denúncias e anúncios para a superação de obstáculos e busca de desenvolvimento humano

Juliana Franzi

Fabiana Marini Braga

Carolina Cherfem

Roseli Rodrigues Mello

Kelci Anne Pereira



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Resumo

Neste artigo focalizamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o olhar da perspectiva de aprendizagem dialógica, pautada na teoria da ação comunicativa de Habermas e na teoria da dialogicidade de Freire. Tais conceitos apontam para o diálogo como práxis, fundamental à aprendizagem, à constituição do desenvolvimento humano e à democracia; possibilitam a crítica ao modelo de EJA dominante, que discrimina as pessoas adultas com base em preconceito com relação à inteligência adulta; oferece, ao mesmo tempo, instrumentos para superar esse modelo. Nessa perspectiva é que vimos nesse artigo apresentar a EJA enquanto um sistema escolar cultural e não-escolarizante, que garanta a compreensão de seus sujeitos como sujeitos de direitos: educação, moradia, alimentação, emprego, etc. Para tanto, a escolarização nessa modalidade de ensino deve se pautar nas habilidades práticas e comunicativas que já possuem os/as educandos/as, de modo a lhes conferir o direito de se fazerem e se refazerem no mundo. Ao abordarmos a Educação de Pessoas jovens e adultas dentro de uma perspectiva dialógica e crítica, recuperarmos sua função transformadora, sua função de anúncio.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Aprendizagem Dialógica.

Dialogic Learning In Adults Education: Denunciations and announcements in order to overcome obstacles and seek human development

Abstract

The focus of the present article is on Youngsters and Adults Education (YAE/EJA) under

the perspective of dialogic learning and based on the communicative action theory by Habermas and the dialogicity theory by Freire. Such concepts point out that dialogue means praxis, which is fundamental for learning, the constitution of human development and democracy; they enable the criticism of the dominant YAE model which discriminates the adults based on prejudice against adult intelligence; they also provide tools to overcome such a model. Based on this perspective, the purpose of the article is to present YAE as a cultural educational system as opposed to a traditional scholastic one, which guarantees that its individuals are perceived as subjects with their rights: education, housing, feeding, job, etc. In order to achieve such a goal, the education in this teaching model should be based on the practical and communicative skills which the learners already possess so that they are given the right to make and remake themselves in the world. When the Education of youngsters and adults is approached under a critical and dialogic perspective, we recover its transforming function, its announcing function.

Key words: Human Development. Youngsters and Adults Education. Dialogic Learning.

Introdução

Considerar a influência do contexto sócio-econômico e político na definição do panorama educativo já não é novidade entre as produções científicas. Contudo, tais considerações não são unívocas, correspondendo aos distintos posicionamentos teórico-metodológicos adotados, os quais são, sobretudo, formas políticas e ideológicas de produção do conhecimento e de intervenção no mundo. Assim, para a discussão numa perspectiva comunicativo-crítica, da modalidade Educação de Pessoas Jovens e Adultas, objetivo deste artigo, deve-se demarcar de antemão a leitura contextual presente nesta perspectiva e que embasa a noção de realidade e a de sujeito aqui tomadas.

Começemos por considerar que nosso cenário atual, fruto de processo histórico de dominação herdado do colonialismo, está marcado por profundas desigualdades, acirradas pelo paradigma neoliberal que se mundializa. Assim, temos agudas assimetrias entre os países do norte e do sul, entre os países do sul e suas regiões, bem como exclusões por classe social, escolaridade, gênero, território, idade e corporeidade na configuração interna dos diferentes países. Na manutenção deste *status quo*, que privilegia a classe já favorecida, opera fortemente a ideologia, a qual, engendradora da falsa consciência, inverte a relação causa-efeito e, por isso, oculta as razões das desigualdades, naturalizando-as (WHITAKER, 2003). Assim é que a classe dominante, ao mesmo tempo, via ideologia, apassiviza a classe oprimida e a luta por participação social e política, e impõe privações objetivas às classes populares, negando-lhes o acesso aos

serviços de seguridade social e bens materiais e culturais da humanidade. Trata-se, nesse sentido, da negação dos direitos humanos, do direito de todas as de *ser mais* (FREIRE, 2005).

Neste cenário relacional - desumanizador de quem oprime e de quem é oprimido - a maior parte das instituições passa a colonizar o mundo da vida, na medida em que as relações interpessoais que nelas se dão dimensionam-se pelo poder e/ou pelo dinheiro (HABERMAS, 1987). Nestas mesmas instituições, as raízes dos conhecimentos teórico-metodológicas que orientam a maior parte dos sistemas não reconhecem os conhecimentos que os grupos marginalizados possuem. No caso da escola, tal fato se constata e é denunciado por várias vertentes teóricas. No caso da EJA, o conceito equivocado de inteligência adulta está no centro da desqualificação, pelo discurso especializado, dos educandos e educandas.

Nessa direção é que a EJA se apresenta como modalidade compensatória e como extensão da escola de crianças para adultos, limitando-se ao âmbito da alfabetização, da leitura e escrita como decodificação e codificação. Tal realidade gera grandes obstáculos às pessoas jovens e adultas para conseguir formas dignas de trabalho, e produz ainda prejuízos manifestos no sentimento de incapacidade das pessoas adultas de participação nos âmbitos formativos escolares, nos âmbitos de participação cultural e política, o que Mello (2006) explica como auto-proteção.

Por outro lado, a incompletude dos seres humanos e a dialética que produzem as interações sociais na construção da realidade intersubjetiva, oferecem aos oprimidos possibilidades de libertação às suas condições de opressão, já que esta não se apresenta de forma determinante (FREIRE, 1994). As formas dessa libertação, à luz de autores como Flecha (1997), Freire (1994, 2005) e Habermas (1987), pode ser construída em diálogo, entre as pessoas interessadas em alcançar o entendimento e atuar no mundo em relações simétricas. Observa-se que, por meio do diálogo, práxis transformadora, diferentes ações libertadoras já tem se apresentado no mundo da vida e também no âmbito do sistema, são exemplos: o questionamento das autoridades tradicionais, a atuação de grupos organizados na reivindicação de direitos sociais e políticos, bem como as ações de pessoas que, em grupo, lutam para democratizar as instituições, via marco legal.

Esse processo de humanização e comunicação em curso, ampliado pelo fluxo amplo das informações (via tecnologias) em escala global, tanto pode ser entendido como expressão cultural e via privilegiada para o enfrentamento das

práticas ideológicas, quanto já permite que tenhamos atualmente teorias e práticas que vêm na EJA um eixo importante para superação das desigualdades sociais. Aqui, faz-se referência direta à base teórico-metodológica da Aprendizagem Dialógica, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades - CREA, da Universidade de Barcelona, em diálogo com movimentos sociais de Educação de pessoas Jovens e Adultas, bem como idéia de Educação ao Longo da Vida (Torres, 2002), conceitos a serem trabalhos abaixo.

Para tal, o percurso argumentativo que dará corpo ao artigo inicia-se com reflexões acerca do histórico da EJA no Brasil, com destaque para algumas concepções e bases teóricas e legais que conferiram vários ônus e preconceitos às pessoas não-escolarizadas, ou com baixa escolaridade - denúncia. Já no desenvolvimento do artigo, será realizada uma exploração reflexiva da literatura da aprendizagem dialógica, sustentando a tese de que este referencial teórico-metodológico amplia as possibilidades de humanização na EJA, bem como a própria noção de Educação de pessoas Jovens e Adultas, afirmada como direito - anúncio. Por fim, apresentam-se indicações gerais sobre aspectos relevantes a serem considerados nas ações, nas pesquisas e na formulação e execução de políticas relacionadas à Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Histórico da EJA

Reconhecemos a Educação de pessoas Jovens e Adultas como modalidade subjugada a um histórico de negação no âmbito da educação escolar, abandonada pelo poder público por décadas e desconhecida como direito social de todos e de todas. Mas reconhecemos também sua luta na contracorrente desta negação, passando pela história de criação de identidade específica frente à contribuição de Paulo Freire, das conquistas obtidas pelos movimentos sociais populares e do debate internacional (desde a criação da UNESCO e das Conferências Internacionais).

A partir desta configuração, notamos um movimento de idas e vindas, avanços e retrocessos, reflexo de conquistas legais que não se traduzem em um sistema escolar cultural e não-escolarizante (IRELAND et al, 2005). Basta lançar nosso olhar para a história recente da sociedade brasileira para notar este movimento.

Apontamos, primeiramente, que a Educação de pessoas Jovens e Adultas, durante muitas décadas, esteve marcada pela ausência de fundamentos educativos específicos, reproduzindo práticas e relações presentes na educação

escolar destinada a crianças. Apenas a partir de 1958, ano em que Freire apresenta seu primeiro trabalho público sobre a Educação de Adultos, por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro (FREIRE, Ana Maria de Araújo, 2006), a visão infantilista foi pela primeira vez questionada, no país. Mas logo a teoria freireana foi banida da política pública brasileira, com o golpe militar de 1964. Junto a isto, sobrepunha-se a proposta do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) à proposta de educação libertadora e conscientizadora defendida e concretizada por Freire. Segundo Di Pierro e Haddad (2000), o Mobral disseminou a idéia de que atuaria no sentido de livrar o país da “chaga” do analfabetismo, considerado como uma “vergonha nacional”, tal como se manifestava o presidente militar Médici (1969-1974).

Culpabilizando as pessoas adultas que careciam do conhecimento escolar, segundo o discurso marcado pela falta de cultura e déficit de saberes, a educação ofertada estruturou-se como compensação às classes populares.

Na Espanha, os danos provocados pela “teoria do déficit” vêm sendo denunciados especialmente por Medina Fernandez (2000), autor que denuncia o mau uso de bases psicológicas para justificar a não-aprendizagem do sujeito adulto, em decorrência da deterioração das estruturas cognitivas. Medina, além de denunciar essa perversidade, evidencia que este tipo de concepção tem sido cada vez menos aceita, e que a Educação de pessoas Jovens e Adultas tem se constituído, paulatinamente, como uma área específica, que exige teoria e prática próprias. Neste sentido, ele aponta para as conquistas obtidas na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, celebrada em 1997, em Hamburgo, na qual ficou evidente a recusa pela educação compensatória.

No Brasil, aos danos causados às pessoas adultas pelas teorias do déficit, soma-se, ainda, a oferta de educação para a classe popular com o objetivo único de preparo de mão-de-obra para o mercado. Trata-se de uma problemática que teve início desde o processo de nossa colonização, imprimindo à educação o papel de formar intelectualmente a elite e tecnicamente as classes populares¹.

¹Aqui nos cabe retomar Otaíza de Oliveira Romanelli (2001), que aponta as raízes desta problemática. Segundo a autora, a atuação dos jesuítas no Brasil acabou por acentuar o desprezo pelo trabalho manual, considerado como função dos escravos “[...] a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa [...] mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir manter status, alimentando, além disso, preconceitos contra o trabalho que não fosse intelectual [...]” (*ibid.*, p.46).

Enquanto à primeira é oferecida uma educação que valoriza o refletir em detrimento do agir, à segunda é oferecida educação técnica, tornando difícil contribuir para a práxis transformadora.

Mas tais prejuízos na Educação de pessoas Jovens e Adultas não se dão sem contraposição. Assim veremos.

Com o fim da ditadura, por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a sociedade civil organizada, incluindo-se nela intelectuais e ativistas, assegurou, com suas mobilizações, importantes ganhos para a Educação de pessoas Jovens e Adultas. No artigo 208 da Lei, afirma-se o dever do Estado para com a educação. Seu parágrafo VI garantiu a oferta do ensino regular noturno, de forma que pudesse adequar-se às possibilidades de frequência dos/as educandos/as. No mesmo sentido, apresenta-se o Parágrafo VIII, o qual se refere à oferta de atendimento à/ao educanda/o, por meio de programas suplementares de transporte, alimentação, saúde e material didático.

Entretanto, de acordo com Di Piero, Joia & Ribeiro (2001), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi criada uma emenda à Constituição de 1988 (Emenda Constitucional 14/96), que suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, conservando apenas sua oferta gratuita. Como consequência, não se garantiu, juridicamente, que os estados e municípios investissem na ampliação do campo da Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Esta configuração da EJA, relegada à marginalização, foi novamente mirada apenas em 2003, momento inicial do governo de Luis Inácio Lula da Silva, quando o Ministério da Educação anuncia a alfabetização de pessoas jovens e adultas como prioridade, lançando o Programa Brasil Alfabetizado, visando à alfabetização de 20 milhões de pessoas em quatro anos. Para a concretização deste programa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) contribuem com os recursos financeiros.

Mas foi a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no dia 06 de dezembro de 2006, que modificou efetivamente o apoio à Educação de Jovens e Adultos. Este fundo, que, ao contrário do Fundef, buscou levar em consideração tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Médio e a EJA, tem sua vigência prevista por um período de quatorze anos (de 2007 até 2020). Assim, são evidentes os avanços legais que foram alcançados em período recente da educação escolar brasileira, quanto à EJA.

Nos anos 2000, as discussões acadêmicas no campo da educação, para

além da psicologia, ampliaram-se para bases antropológicas e sociológicas. Diversidade, identidade e diferenças culturais e desigualdades sociais foram temas que passaram a ocupar lugar central nas produções e nas políticas públicas. Tais temáticas também se constituíram em parâmetros para pensar a EJA.

Reconhecemos, portanto, um momento positivo na Educação de pessoas Jovens e Adultas na configuração atual da sociedade brasileira. Porém, é preciso criar condições para que tais conquistas não se dêem apenas em âmbito legal, como nos alerta Ireland *et al* (2005).

Dessa forma, acentua-se a necessidade de refletir mais profundamente sobre a EJA, pensando-a como caminho de desenvolvimento humano. Seguimos, por isso, anunciando meios teórico-metodológicos que acreditamos ser capazes de transformar os obstáculos em possibilidades. Passamos, para tanto, a explorar reflexivamente o conceito de Aprendizagem Dialógica, compreendida, por nós, como principal fundamento para garantir a educação como direito de todas as pessoas.

Aprendizagem Dialógica

A Aprendizagem dialógica, conceito-chave de nosso referencial teórico-metodológico, diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem: pautada na interação e na comunicação (AUBERT *et al*, 2008), tendo como fontes as elaborações de Habermas (1987) sobre a ação comunicativa e o conceito de dialogicidade desenvolvido por Paulo Freire (1994, 2005). A partir destes teóricos, na aprendizagem dialógica, se concebem as pessoas como sujeitos constitutivos do diálogo intersubjetivo, além de atuantes no contexto social e, por isso, capazes de transformá-lo².

As origens da aprendizagem dialógica também nos permitem maiores compreensões a seu respeito. Nesse sentido, apontamos que se trata de uma elaboração de Ramón Flecha, em conjunto com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona, e a partir de sua atuação no contexto da Escola de pessoas Adultas “La Verneda Sant Martí”³

² Na elaboração desta teoria, para além da filosofia de Habermas e da pedagogia de Paulo Freire, encontram-se contribuições de distintas áreas do conhecimento e bases de autores, tais como: Psicologia (interacionismo simbólico de Mead, psicologia sócio-histórica de Vygotsky), economia (Sem), a sociologia (Beck), política (Chomsky) e outros autores como Giddens, Bruner e Gordon Wells.

³ Esta escola representa uma experiência de êxito para a Educação de Pessoas Adultas, uma vez que sendo estruturada de maneira democrática possibilita a Aprendizagem Dialógica.

Nas bases teóricas da Aprendizagem Dialógica, o princípio de que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação” (HABERMAS, 1987-a, p. 24) é central. Compreende-se, assim, que todas as pessoas possuem capacidades reflexivas, o que lhes permite produzir práticas próprias, e, conseqüentemente, em mobilizações coletivas, modificar as estruturas sociais. Tal perspectiva habermasiana permite tomar a relação entre sujeito e sistema na perspectiva de que a estrutura social é “a causa e o resultado da ação dos agentes” (*ibid.*, p. 115).

Nesse paradigma, a realidade é uma construção humana que não depende do significado que as pessoas, individualmente, atribuem ao mundo, mas sim dos significados construídos comunicativamente, mediados pela interação das pessoas com os mundos objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo refere-se às coisas materiais e é idêntico para todas/os, remetendo-se à natureza externa e ao estado de coisas existentes; o social diz respeito às normas vigentes, aos valores e opiniões compartilhados intersubjetivamente; o subjetivo é interno, somente o sujeito tem acesso a ele, trata-se da totalidade de vivências subjetivas que o sujeito tem, bem como da expressão dos desejos e sentimentos.

Para Habermas (*ibid.*), na ação comunicativa, dois sujeitos são capazes de interagir chegando ao entendimento, coordenando seus planos de ação e negociando situações compartilhadas, em que cada sujeito parte de seu mundo da vida. O conceito de mundo da vida, formulado por Schutz e reformulado por Habermas, significa que não podemos reduzir a racionalidade às emissões e manifestações verdadeiras ou falsas, eficazes ou ineficazes: “Não chamamos racional somente quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, mas também a quem expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo e é capaz de comportar-se de forma coerente com o dito” (GABASSA, 2006, p. 86).

Habermas (1987-a) prioriza em sua teoria a relação interpessoal, na perspectiva de uma linguagem que busca comunicar, sendo necessário apresentar uma emissão com pretensões de verdade e apontar suas razões, o que é distinto da linguagem perlocutória, em que se busca causar um efeito sobre o ouvinte. A questão central na busca do entendimento é a argumentação, a qual implica escutar o que os outros estão dizendo, sem tomar a fala do outro como retórica. Nesse sentido, Habermas defende a validade dos argumentos em detrimento do argumento de poder:

Nas pretensões de poder, usa-se de força para impô-lo, enquanto que nas de validade os meios são os argumentos, que podem ser questionados, superados, reformulados. As pretensões de validade possibilitam chegar a acordos, enquanto que as de poder sempre vão submeter uma das partes à outra (MELLO, 2002, p. 2).

Assim, a ação comunicativa está pautada nas pretensões de validade, em que o/a falante busca dialogar de maneira democrática na interação com outras pessoas, sendo que os atos de fala são sempre susceptíveis de crítica. Para Habermas (1987-b, p. 172), as pretensões de validade se estabelecem quando os sujeitos buscam em suas elaborações: **verdade** para os enunciados ou para as “pressuposições de existências”; **retitude**, de maneira que o ato de fala considere o contexto normativo vigente e seja legítimo em relação aos acordos já constituídos democraticamente; e **veracidade**, uma vez que o que é dito corresponde ao que se pensa (GABASSA, 2006, p. 116). Assim sendo, as pretensões de validade produzem acordos comunicativos que se orientam à coordenação e à realização de ação transformadora no mundo.

Esta possibilidade de mudança se abre, na teoria habermasiana, como entendimento dual de sociedade, ou seja, que sujeito e sistema se constituem reciprocamente e produzem realidade. Dessa forma, embora o sistema (instituições e os meios dinheiro e poder) tente colonizar o mundo da vida, produzindo isolamento e sentimento de impossibilidade da mudança, a partir deste mesmo mundo, e intersubjetivamente, os sujeitos podem superar a colonização sistêmica e recuperar sua capacidade de fazer e refazer o real, por meio da mobilização coletiva.

Quanto à contribuição freireana ao conceito de Aprendizagem Dialógica, a dialogicidade é central. Buscando seu significado em Freire, entendemos que a ação dialógica se dá pelo diálogo e pela comunicação, para que *o outro* e o eu tenhamos a possibilidade de *ser mais* (FREIRE, 2005-a, p. 146). Nessa direção, o diálogo, em Freire, pode ser entendido como fenômeno humano constituído pela palavra verdadeira, a qual guarda duas dimensões radicalmente imbricadas: a ação e a reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (*ibid*, p. 89).

O diálogo corresponde a uma postura ético-política, localizada ontologicamente: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos

pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (*ibid*, p. 89). Revela, assim, que o diálogo não é, nunca, ação isolada, mas sempre um ato coletivo, um encontro entre homens e mulheres.

Por isso, diferentemente da perspectiva reprodutora que tenta colocar legitimidade somente naqueles que ocupam posições de poder na hierarquia social, o diálogo é um direito de todos/as. Fazer diálogo é uma opção e uma disposição das pessoas para, em conjunto, *denunciar e anunciar* o mundo. Dessa forma, a dialogicidade não pode ser entendida como um instrumento, mas como uma “exigência da natureza humana”, uma exigência epistemológica (FREIRE, 2005-b, p. 74), o que implica maturidade, segurança no ato de perguntar e seriedade na resposta.

Assim, a partir destas compreensões em torno dos conceitos de ação comunicativa e dialogicidade explicitados, podemos ampliar as discussões da aprendizagem dialógica, uma vez que seus sete princípios derivam desses conceitos. Apresentamos esses princípios:

- **Diálogo igualitário:** o diálogo é igualitário quando são considerados os diferentes argumentos, pela sua função de validade, independente da posição de poder que ocupam as pessoas que estão na interlocução, o que permite uma mudança de postura, buscando reflexão e ação nas relações estabelecidas.
- **Inteligência Cultural:** todas as pessoas possuem as mesmas capacidades para participar de um diálogo, porém cada pessoa demonstra seus aprendizados em ambientes distintos. Para Flecha (1997, p. 20), “os grupos privilegiados impõem a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e as de outros setores como deficientes”. Dessa forma, projetam teorias dos déficits para todos/as aqueles/as que fogem do padrão dominante “branco, masculino, ocidental”, ou seja, a maioria da população mundial.

Podemos observar que as teorias dos déficits causam a impressão de desconfiança das possibilidades das pessoas adquirirem o conhecimento privilegiado, criando estereótipos de sua falta de capacidade. Para Flecha (*ibid*), são teorias que desconsideram que o aprendizado acontece em diferentes espaços, nas práticas sociais e não apenas na escola, bem como que as pessoas possuem capacidades cognitivas distintas, mas não inferiores. Entendemos, assim, que todos/as podem participar do diálogo igualitário, porque temos inteligência cultural, que deriva de nossos contextos de vida e das relações.

O conceito de inteligência cultural resgata as inteligências acadêmicas e práticas, além das demais capacidades de linguagem e ação dos seres huma-

nos. Assim, todos os aprendizados são funcionais em seus próprios contextos e podem ser apreendidos por outros em determinadas condições (*ibid.*, p. 22). As habilidades comunicativas são componentes importantes dessa inteligência: “(...) resolvem-se com elas muitas operações que um ator solitário não teria como solucionar com suas inteligências acadêmicas e práticas” (FLECHA, 1997, p. 21).

- **Transformação:** Para Freire, somos seres de transformação e não de adaptação, o que implica na recusa de uma visão fatalista da realidade.

- **Dimensão Instrumental:** Este princípio está relacionado com os conhecimentos escolares, os quais também se articulam com os sentimentos. Em nossas interações, todas e todos podemos aprender juntas/os e definir diferentes temas a serem discutidos nos movimentos de luta. A reflexão é imprescindível para compreender com profundidade as tarefas a realizar e para ter criatividade na construção de novas respostas aos problemas que se vão questionando (FLECHA, 1997, p. 33). Não é porque falamos em aprendizagens dialógicas que excluimos a necessidade dos aprendizados técnicos e científicos, muito pelo contrário; a aprendizagem dialógica opõe-se apenas à “colonização tecnocrática da aprendizagem”. A aprendizagem dialógica inclui a instrumental, na perspectiva dos conhecimentos e habilidades que se consideram necessários possuir. A diferença está em que os objetivos e procedimentos destes aprendizados são definidos com as pessoas e não sobre ou para elas (FLECHA, 1997, p. 33).

- **Criação de sentido:** Mesmo vivendo em um sistema que provoca a perda de sentido, podemos superar, juntas e juntos, as dificuldades, recuperando os sentidos de nossas ações, porque assumimos a condução de nossas relações. O conceito da aprendizagem dialógica aponta para que sejam as pessoas que criem os meios, as mensagens e os sentidos para a sua existência. Nessa direção, recompor espaços de vida comunitária é essencial para que as pessoas configurem os sonhos pelos quais querem lutar, ajudadas pelo coletivo.

- **Solidariedade:** Emerge do reconhecimento de que juntas/os somos mais fortes. Em solidariedade, podemos nos colocar a favor da participação, luta e esforços para melhores condições de vida.

- **Igualdade de diferenças:** Este princípio parte do pressuposto que todas as pessoas são iguais e diferentes, porque todas têm o direito de viver e pensar de maneira diferente e ser respeitadas por isso. Em diálogo, podemos refletir sobre essas diferenças, para a criação de acordos e possibilidade de respeito.

Dessa forma, a igualdade e a diferença que propõe a aprendizagem dialógica nunca aparecem ilhadas. A igualdade sozinha comporta um alto grau de

homogeneização das pessoas e a diferença, isolada, relativiza as desigualdades, naturalizando-as e atribuindo a responsabilidade total aos sujeitos e, desse modo, desautorizando lutas igualitárias por direitos universais (FLECHA, 1997, p. 44). A igualdade na diferença, por sua vez, busca outros discursos: a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente.

Sendo esta a visão de conhecimento, sujeito e realidade que defendemos, e no intuito de contribuir para a superação dos obstáculos presentes na EJA, faz-se necessário elaborarmos algumas reflexões mais aplicadas sobre a aprendizagem dialógica na Educação de pessoas Jovens e Adultas. Os sujeitos da EJA e suas necessidades educativas, os conteúdos e forma da mesma, a organização da escola e a formação de educadoras/es são alguns dos aspectos que elegemos neste sentido. Passemos a discuti-los:

Proposições para a EJA em Perspectiva Dialógica

Para compreender os sujeitos da EJA é preciso ter em conta a relação entre baixa escolaridade e condições econômicas, sociais e culturais da população, bem como as ideologias que segregam mulheres, pessoas negras e pardas, pessoas idosas, com necessidades especiais e provenientes de regiões desfavorecidas do Brasil. Nesse sentido, estatísticas nos revelam que:

- Entre os jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos, o percentual de ricos que não finalizaram a 1ª série não atinge 1%, ao passo que, entre os mais pobres, ultrapassa a casa dos 13%. É importante salientar que estes índices segregadores atingem fortemente jovens entre 18 à 24 anos que já deveriam ter obtido qualificação para o mundo do trabalho (IBGE *apud* Ireland *et al*, 2005);
- Considerando estes dados, a situação de negros e pardos empobrecidos se torna mais problemática: 63,3% de negros e pardos, dos 15 aos 17 anos, não finalizaram o ensino fundamental, ao passo que os brancos e amarelos de mesma faixa etária somam 34,8%. Considerando a idade dos 18 aos 24 anos, entre os que não concluíram o ensino fundamental, 44,3% são negros e pardos, em contraponto dos 23% dos brancos e amarelos (IBGE *apud* Ireland *et al*, 2005);
- As disparidades regionais fazem com que, no sul do Brasil, na faixa dos 18 aos 24 anos, 25% das pessoas não finalizaram o ensino fundamental, enquanto que no nordeste, 50,4% encontram-se nesta situação (IBGE *apud* Ireland *et al*, 2005);
- Durante muito tempo as mulheres foram impedidas de estudar ou o estudo lhe era considerado desnecessário. Conquistado o direito à educação observa-se que precisam estudar mais que os homens para conseguir as mesmas posições

e vale considerar que quando adultas a dificuldade de voltar a estudar é maior. Partindo do universo acadêmico, temos que, em 2007, 45% em média das matrículas do ensino superior foram de homens, enquanto que 54% foram de mulheres. Contudo, isso não tem revertido em participação das mulheres nos espaços de poder: as mulheres têm 11% dos cargos ministeriais e 9% dos assentos no Congresso. Do total de prefeitos eleitos no ano passado, apenas 9% são mulheres (IBGE, 2007).

A revelia das políticas de universalização da educação, fica evidente que os sujeitos da EJA, além de exclusão educativa, são pessoas que historicamente já são afetadas pelo entrelaçamento de diferentes tipos de exclusão, que passam nossa sociedade. Na composição deste quadro desigual, compõem motivos como auto-proteção ou impossibilidade de acesso e permanência na escola, seja por motivos da própria organização da escola ou de necessidade das pessoas de dedicação a outras atividades de manutenção da vida.

Se, por um lado, os dados mostram que a EJA se localiza neste cenário de tensões e desigualdades sociais, por outro, a aprendizagem dialógica nos ajuda a compreender que este cenário exige dos jovens e adultos, na participação em distintas práticas sociais, o desenvolvimento de diferentes habilidades (práticas, comunicativas) para satisfazer suas necessidades e superar as problemáticas cotidianas. Assim, quando ingressam na EJA, já possuem *saber de experiência feito* (FREIRE, 2005b), e, possuem *inteligência cultural* (FLECHA, 1997). A gestão da economia doméstica, cotidianamente; os cálculos de planejamento da quantidade de sementes para a próxima safra, no campo; a mistura proporcional de tintas, em uma construção, por trabalhadoras e trabalhadores analfabetos, são exemplos das muitas práticas cotidianas que lhes conferem diferentes conhecimentos tácitos sobre matemática.

Frente ao apresentado, a perspectiva da aprendizagem dialógica dá base para dois argumentos conjugados. O primeiro argumento corresponde a valorização deste conhecimento da experiência e articulação deste a novos conhecimentos escolarizados, seguindo o princípio da dimensão instrumental acima explicitada, bem como buscando reflexões em torno de um conteúdo para a EJA voltado ao mundo do trabalho e necessidades formativas das pessoas adultas. Isso porque os sujeitos da EJA já não podem permanecer no mundo do trabalho sem se escolarizar. Desse modo, compreende-se que a educação precisa assumir o lugar de contribuição efetiva da transformação das condições de vida, ao invés de, adaptando os currículos à realidade, buscar adaptar os sujeitos às formas

desumanizadas de sobrevivência.

O segundo argumento constitui-se no princípio do igual direito à diferença, de modo que, as desigualdades precisam ser reconhecidas como tal e como ideologia, e não travestidas de diferenças naturais ou justificadas enquanto cultura. Como explicitado, se tratarmos todas as pessoas como iguais, homogeneizamos as necessidades. Paralelamente, se temos apenas o foco na diferença, reforçamos as desigualdades e as necessidades são dimensionadas individualmente. Dessa forma, busca-se a vinculação entre igualdade e diferença, considerando os contextos específicos dos sujeitos da EJA, bem como o diálogo necessário e potencializador entre diferentes culturas e gerações.

De acordo com esta perspectiva dialógica⁴, busca-se que a EJA seja assumida não apenas como uma modalidade que é de direito à educação, mas também como promotora de outros direitos sociais, tais como os direitos básicos de acesso ao emprego, à terra, à alimentação, à documentação, à moradia, à saúde; como direito à formação de grupos identitários pelo feminismo, contra o racismo, contra a homofobia e lesbofobia; como direito ao lazer, à expressão da criatividade.

Para isso, o processo de problematização precisa perpassar a formação instrumental, no sentido de garantir, aos sujeitos da EJA, que se entendam como sujeitos de direitos. Assim, as temáticas de interesse público, a exemplo da reforma agrária, da economia solidária, do uso das tecnologias da informação e comunicação, devem ser incorporadas aos conteúdos escolares, já que são de interesse de toda sociedade, e possíveis de acolhimento na EJA, no exercício do direito de homens e mulheres se organizarem pela sua luta.

Além de todas essas indicações de mudança na EJA, a aprendizagem dialógica indica outra, igualmente essencial, qual seja: a necessidade de boa formação das/os educadoras/es, sejam os que atuam em contexto escolar ou não. Tanto quanto a escolha política pelo diálogo e pela comunicação, esta formação precisa contemplar e entrelaçar-se às habilidades comunicativas e ao domínio da lógica interna e da função social dos conteúdos escolares, os quais, em nossa sociedade da informação, assumem a função de instrumento de luta: do emprego ao trabalho autogestionário; do embarque no ônibus desejado à par-

⁴ Vale destacar que tais elaborações não são deterministas ou indicam que esta é a única forma de superação de obstáculos na educação de pessoas adultas. Busca-se aqui ilustrar como a perspectiva da aprendizagem dialógica compreende a EJA e a partir disto possibilitar uma problematização da temática.

ticipação no debate público. Assim, nessa perspectiva de aprendizagem, a alfabetização a que têm direito todas as pessoas não pode se limitar ao ensino da decodificação e codificação de signos do português e da matemática. É preciso dimensionar politicamente este binômio, e, pela linguagem da problematização, a partir da leitura de mundo que já fazem educandas/os adultas/os, promover a leitura da palavra pela qual se refaz o mundo.

Esta reflexão aponta para outra, a da necessidade de implicação da universidade para consolidar o seu compromisso social apresentado como esboço no que tange à temática da Educação de pessoas Jovens e Adultas. A presença de disciplinas que focalizam teorias específicas sobre a inteligência e a Educação de pessoas Jovens e Adultas nos cursos de pedagogia, por exemplo, figura muito recentemente e em poucas universidades brasileiras.

À luz de Freire (2005) cada pessoa tem uma experiência, educa e se educa a partir dela, sendo que os conhecimentos se dão a partir do corpo que temos e com o qual nos colocamos no mundo. Dessa forma, cada um/a ensina a partir do que sabe. Com isso é preciso pensar na formação de professoras e professores para a EJA, na busca de superar os prejuízos paidocêntricos da pedagogia que infantilizam educandas/os adultos, afastando-os da escola. Tal reflexão aponta incluir nos currículos da universidade a andragogia cunhada por Pierre Furter, ou seja, o estudo da Educação de pessoas Jovens e Adultas, com teorias e metodologias próprias.

Considerações finais

Todo o percurso deste artigo permite-nos considerar que a constituição do desenvolvimento humano passa pela ampliação das liberdades, o que, especialmente no Brasil, exige ampliar a concepção de educação e reconhecê-la como direito ao longo da vida. Isso passa pela consolidação de status próprio à Educação de pessoas Jovens e Adultas no sistema escolar, na perspectiva dual e democrática, a qual, tomando o diálogo como fundamento da aprendizagem, e esta como foco da EJA, apresenta a necessidade e a viabilidade de um entrelaçamento transformador entre sistema e mundo da vida.

Nesse sentido é que traduzimos a relevância da aprendizagem dialógica para EJA, como referencial teórico-metodológico que contribua para que se pense a escola e outros espaços de educação de pessoas adultas, no sentido de ampliar as liberdades destas pessoas e, portanto, o desenvolvimento de toda a sociedade brasileira. Isso porque, como aponta Freire, o *Ser Mais* de alguns não

existe sem que as/os outras/os também o sejam, e, para isso, é preciso a garantia do direito à educação de qualidade para todas/os.

Com isso, passamos a entender que a luta pela mudança paradigmática da EJA é papel de toda a sociedade, e principalmente daquelas/es que com ela se comprometem. Estes sujeitos é que podem incidir no Estado, cobrando sua ação para uma escola de qualidade às pessoas jovens e adultas, seja por meio de consolidação das políticas públicas já estabelecidas, seja pela elaboração de novas políticas, de modo integrado e não setorializado.

Referimo-nos à efetivação de um sistema escolar cultural e não-escolarizante da EJA. Para tanto, entendemos ser preciso que a alfabetização conjugue a dimensão instrumental apurada e a formação político-ética e que a educação básica de adultos não se restrinja à alfabetização, tendo sua realidade como ponto de partida e chegada do processo educativo. Uma EJA que educandas/os se beneficiem de um ensino que reconheça as idiosincrasias (não inferioridade) da inteligência e da vida adulta; que intensifique os espaços e a diversidade da interação entre educandas/os e destes com a comunidade como estratégia para potencializar a aprendizagem; na qual educandas/os possam participar ativamente da definição de suas aprendizagens e da construção de sua escola, em processos democráticos que lhes permitam satisfazer as necessidades educativas coletivas e individuais e ganhar sentido para suas vidas na escola. Além disso, a dimensão cultural na EJA deve promover a participação em diferentes práticas econômicas, sociais e educativas.

A EJA que necessitamos com urgência também passa pelo compromisso da universidade de formar com qualidade seus educadores e, no âmbito da pesquisa, de produzir teorias superadoras das desigualdades, o que exige comportar práticas de extensão de igual teor e articuladamente. É urgente o desenvolvimento e a difusão de teorias que potencializem as aprendizagens e atuações adultas em suas especificidades, e a oferta de formação específica para os profissionais que atuam ou atuarão nesta modalidade.

Acreditamos que com o presente artigo, caminhamos na busca pela construção de uma prática comunicativa-crítica referente à Educação de pessoas Jovens e Adultas, apontando meios pelos quais ela se efetive como instrumento que contribui e promove o desenvolvimento humano. Compreendemos que pensar a EJA neste sentido, só é possível quando a reconhecemos como uma educação dialógica, na qual todas as pessoas podem se envolver, participar, educar e educar-se. Se assim concretizada, ela se afirma, pois, como processo humanizador.

Assim a desejamos.

Referências

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, MASAGAO, V.; JOIA, Orlando . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, M.; HADDAD, S. *Escolarização de jovens e adultos - 2000*. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501407.pdf> Acesso em: 10/03/06.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987 (a).

_____. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol.2. Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid: Taurus, 1987 (b).

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; COSTA IRELAND, Vera Esther. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In KRUPPA, Sônia Maria Portella (org.). *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Inep, 2005.p. 91-101.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 5ª. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

GABASSA, V. *Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. São Carlos: UFSCar, 2007, 182p.

FERNANDEZ, Oscar Medina, O. Especificidades de La Educación de Personas Adultas: bases psicopedagógicas y señas de identidad. In: Revista *Educación XX1 de la facultad de Educación*. Madrid. Nº 03. 2000. pg. 91-140.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. MELLO, Roseli Rodrigues de. *Aprender a ler e a escrever: sonho e coragem de mulheres*. II Encontro sobre Prática de Leitura, Gênero e Exclusão. Campinas, 2006.

MORENO, Carlos Eduardo; GOULART, Oroslinda Taranto. Acesso e Qualidade do ensino fundamental: direito de todos?. In KRUPPA, Sônia Maria Portella (org.). *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Inep, 2005.p. 85-90.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Juliana Franzi

Profa. Ms. em Educação pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

E-mail: jul.franzi@gmail.com

Fabiana Marini Braga

Profa. Dra. do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

E-mail: fab1ana@ig.com.br

Carolina Cherfem

Profa. Ms. em Educação pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

E-mail: carolinacherfem@yahoo.com.br

Roseli Rodrigues de Mello

Profa. Dra. do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

E-mail: roseli@ufscar.br

Kelci Anne Pereira

Profa. Ms. em Educação pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

E-mail: kelcipereira@gmail.com
