

Dialogicidade e afetividade como princípios para uma educação libertadora na EJA

Dialogicity and affectivity as principles for a liberating education in EJA

Marcos Vinicius Reis Fernandes¹
Glaucio Martins da Silva Bandeira²
Marcia Soares de Alvarenga³

124

Resumo: O presente trabalho buscou analisar as categorias dialogicidade e afetividade no processo pedagógico junto aos jovens, adultos e idosos trabalhadores estudantes da modalidade de educação básica intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizou-se de pesquisa documental e bibliográfica como método para o desenvolvimento deste estudo, a partir de dados abertos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de referenciais bibliográficos freireanos. Constatou-se que as categorias analisadas estão diretamente implicadas a um processo de ensino-aprendizagem voltado para emancipação humana dos sujeitos trabalhadores. Conclui-se que uma educação idealizada para a autolibertação dos oprimidos deve ser pautada na valorização de saberes intra e extraescolares de modo a incluir afetivamente os estudantes e fomentar o diálogo na busca do estranhamento das ideias pré-concebidas.

Palavras-chave: EJA. Dialogicidade. Afetividade. Freire.

¹ Mestre em Educação (FFP/UERJ), Especialista em EJA (IFRJ) e Ciências Sociais (Colégio Pedro II), licenciado em Pedagogia (ISERJ). Membro dos Grupos de Pesquisa PPEJAT (UERJ-CNPQ) e EJA-CONSUPRA (IFRJ-CNPQ). E-mail: viniciuserj@gmail.com

² Mestre pela UFF na temática de estimulação cognitiva e motora. Psicopedagogo pela faculdade de educação São Luis. Gerontologista, especialista em Saúde mental pela universidade Cândido Mendes. Psicomotricista pela FAVENI. Especialista em Planejamento. Implementação e Gestão de educação a distância (2015) e Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social (2016) pela UFF. É integrante do Grupo de pesquisa PPEJAT. E-mail: glauciobandeira@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Associada da UERJ com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Procientista Faperj/UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). E-mail: msalvarenga@uol.com.br

Recebido em 28/09/2021

Aprovado em 30/11/2021

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: The present work sought to analyze the categories of dialogicity and affectivity in the pedagogical process with young people, adults and elderly workers students of the basic education modality entitled Youth and Adult Education (EJA). Documentary and bibliographic research was used as a method for the development of this study, based on open data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and Freirean bibliographic references. It was found that the categories analyzed are directly involved in a teaching-learning process aimed at human emancipation of the working subjects. It is concluded that an idealized education for the self-liberation of the oppressed should be based on the valorization of intra and extra-school knowledge in order to affectively affect students and foster dialogue in the search for strangeness of pre-conceived ideas.

Keywords: EJA. Dialogicity. Affectivity. Freire.

Introdução

“Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.”

(Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido, 1977).

Neste artigo, dialogamos com as categorias filosóficas educacionais dialogicidade e afetividade formuladas por Paulo Freire entendendo-as como indispensáveis para o estabelecimento de uma educação libertadora para os sujeitos jovens, adultos e idosos trabalhadores. De caráter bibliográfico, buscamos estabelecer uma relação entre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as concepções educacionais freireanas.

Historicamente, a educação é vislumbrada como potencial promotora de igualdade social, pois está atrelada a uma maior consciência cidadã, estigando o senso crítico e a formação de sujeitos capazes de lidar com os problemas sociais, políticos e econômicos, ou seja, de compreensão da realidade que vivenciada de modo a refletir caminhos para sua transformação. Nesse quadro, temos a EJA como modalidade da educação básica destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996) a fim de assegurar o direito constitucional à educação para todos.

De modo a contextualizar a relevância da EJA na realidade educacional contemporânea do país, temos que, em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), aproximadamente 11 milhões (6,6%) de pessoas de 15 anos ou mais

encontravam-se em estado de analfabetismo e 72 milhões (51,2%) das pessoas com idade a partir de 25 anos não haviam concluído a educação básica (IBGE, 2020).

Os dados apresentados nos levam a refletir sobre a atual situação da educação brasileira, em que fica evidente a necessidade de políticas públicas educacionais para EJA contundentes com o objetivo de inserir os jovens e adultos no contexto escolar, bem como garantir suas permanências e prosseguimentos nos estudos.

Constata-se que, como reflexo de políticas que subscrevem a EJA à margem de financiamentos públicos, muitas escolas não possuem condições de infraestruturas que possibilitem abertura de turmas e/ou garantam as condições específicas que a modalidade necessita. Soma-se a essa realidade a falta de professores com formação voltada para EJA e ações governamentais que promovam a busca ativa dos potenciais estudantes.

Diante desse cenário desconforme e desafiante, muitas vezes a responsabilidade devida às gestões centrais das Secretarias de Educação estaduais e municipais acabam recaindo às equipes docentes e pedagógicas das unidades escolares, que acabam assumindo para além da responsabilidade de ensinar, aprender, motivar e se ser motivado com e pelos seus alunos.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem construído com a EJA ganha suas especificidades ao entender que os educandos são homens e mulheres que possuem experiências de vida e que independentemente do conhecimento escolar conseguem experienciar o mundo. Desse modo, o processo pedagógico deve considerar e valorizar os saberes populares trazidos pelos estudantes para as salas de aula e com isso problematizar/questionar suas verdades já naturalizadas de modo a possibilitar uma releitura desses conhecimentos. Assim, a relação educador-educando deixa de ser pautada numa simples transmissão de conhecimentos hierarquizada e passa a ser caracterizada por uma relação dialógica baseada em valores e sentimentos como empatia, respeito, confiança, amorosidade, afetividade, entre outros. Essa reflexão fomenta um pensar sobre a educação libertadora de Paulo Freire, através do qual os sujeitos seriam agentes que operam e transformam o mundo.

Freire nos convida a um posicionamento político-pedagógico que busca a “prática da liberdade”. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, escrita durante o período de exílio no Chile e publicada fora do Brasil em 1968, o autor toma partido e expõe sua visão de mundo voltada à *práxis* humana. Milita por uma pedagogia revolucionária, que tenha por princípios uma educação com consciência e inventividade, contribuindo para uma ação reflexiva dos oprimidos sobre a sua emancipação.

Dialogamos com a formulação do autor, em que

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que se, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1977, p.1).

Após essa contextualização inicial do tema, na qual expusemos dados sobre a realidade educacional brasileira e seu reflexo em uma demanda considerável de estudantes potenciais da EJA, tal como a importância de uma relação pedagógica construída a partir dos pressupostos freireanos que considerem as especificidades da modalidade, abordaremos nas seções seguintes uma breve historicização da EJA, a afetividade na relação educador-educando e a dialogicidade na EJA, por entendermos que são centrais na educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores, e, por fim, teceremos as considerações finais

Uma breve contextualização da EJA

Por mais que hoje setores reacionários da sociedade brasileira defendam uma educação apolítica, fazendo referência a modelos implementados anteriormente, sabemos que o Brasil desde sua ocupação pelos europeus teve como marca histórica a cooptação da educação pelos opressores para instituir e fomentar seus projetos de hegemonia. Afinal, como bem nos disse Freire:

[...] o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos [...] (FREIRE, 1993, p. 21).

Nesse sentido, ao compreendermos que toda política educacional, bem como todo projeto pedagógico não são passíveis de neutralidade, analisamos para além do aparente a inserção dos grupos subalternizados nesse campo de disputa.

Com a finalidade de fazermos uma breve contextualização, temos como marco histórico a Constituição Federal de 1934, que é o primeiro documento institucional que faz referência a implantação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que viria a ser promulgado em 1962.

Através do art. 150 a CF/1934 diz que o PNE abarcará o direito de acesso ao “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória *extensiva aos adultos.*” (BRASIL, 1934, grifos nossos). Caracterizando, desse modo, uma primeira aproximação do Estado com os sujeitos que tiveram seus direitos à educação violados.

Nesse mesmo período estava ocorrendo um movimento de grande importância para a educação, que se desdobrou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde consolidou parte da elite intelectual do país que pensava a educação e a formação de professores. Os formuladores do manifesto tinham como ideal a universalização da escola elementar pública e laica, acreditando que se todos tivessem assegurado o acesso poderiam prosseguir suas trajetórias escolares e de ascensão econômica-social dependendo apenas de seus esforços empreendidos, ou seja, pautavam-se na meritocracia, subsumindo toda a questão econômica e social que circundava a realidade material dos sujeitos pertencentes as classes populares.

Na década seguinte, com o findar da segunda guerra mundial, os Estados Unidos da América (EUA), com sua hegemonia consolidada, assumem o protagonismo junto à Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo recém-criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) voltado para formulação de políticas públicas direcionadas à educação e cultura, em que, os países partícipes assumem o compromisso de cumprir, especialmente os subdesenvolvidos.

Os problemas complexos que a organização busca solucionar são considerados como uma carência individual ao invés de serem encarados como impessoais, estruturais da economia (NETTO, 2007). Nesse sentido, escamoteiam a questão central promotora da desigualdade social que é o cerne do próprio sistema capitalista, ou seja, a injusta relação social de produção onde os despossuídos dos meios de produção são explorados ao máximo com a finalidade de gerar uma mais-valia cada vez maior para os capitalistas. Nesse contexto, a UNESCO pratica algumas ações assistencialistas que visam o controle social dos oprimidos e a manutenção da subordinação dos países dependentes.

Sendo assim, a educação de adultos ganha uma maior visibilidade na agenda pública, tendo em 1947 o primeiro congresso nacional de educação de adultos e em 1958 sua segunda edição. Nesse período vinculou-se como política para esse público a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, contudo durante algumas reflexões e debates concluiu-se que tal política fracassou. Dentre as causas tem-se que era uma política baseada no voluntariado e com baixo vencimento aos docentes não voluntários, o material didático não era compatível para instrução de adultos, as salas de aula não eram apropriadas, entre outras. Além do mais “Sua

atuação, entretanto, excetuada a uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como fábrica de eleitores”. (PAIVA, 1973, p.192).

No período de 1950 a 1964 educadores com uma perspectiva da educação como ferramenta de transformação social começavam a se consolidar. Aparecia nesse cenário Paulo Freire, chamando atenção para os fatores sociais do analfabetismo, durante um seminário em Pernambuco.

A escolarização dos trabalhadores era necessária para o projeto desenvolvimentista proposto e o analfabetismo era interpretado como um fator que impedia o avanço do país. Diante desse entendimento as pessoas em situação de analfabetismo foram marginalizadas, quando na verdade eram as vítimas de um total descaso do Estado.

Já em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é promulgada e regulava que

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. [...] dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso” (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, tem-se que “os primeiros anos da década de 60, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, tornaram-se bastante especiais no campo da educação de adultos” (HADDAD, 1987, p. 12), iniciando um movimento em busca de um modo de pensar próprio. Os movimentos populares de educação, como o Movimento de Educação de Base (MEB) – vinculado a igreja católica, a Campanha Pé no Chão, os Centros Populares de Culturas (CPC) tiveram um papel fundamental nesse processo.

Foi nesse período que Freire coordenou o que podemos chamar de revolução de Angicos - cidade localizada no sertão do Rio Grande do Norte. Nesse movimento o educador brasileiro materializou sua *práxis*, comandou o processo de alfabetização de cerca de 300 trabalhadores. Alfabetização que não se limitou a simples prática da leitura, mas sim a estimulação da reflexão desses sujeitos em busca de uma leitura crítica/questionadora da realidade que lhes eram impostas.

Como resultado do golpe empresarial-militar Paulo Freire foi considerado uma ameaça aos ditadores sendo classificado como subversivo, visto que seu projeto educacional questionava o sistema imposto. Com isso, teve que se exilar.

Como consequência do governo ditador militar a educação de adultos passa a ser implementada através de programas e projetos voltados a mera alfabetização e instrumentalização para o trabalho. Uma educação para a conformação que interrompia e tentava apagar todos os avanços que vinham se dando pautados numa prática emancipatória. Sendo assim, em 1971 a nova LDB de nº 5692 é instituída e a educação de jovens e adultos é denominada de supletivo. Voltada para a suplência. “Recuperar” o tempo perdido pelos sujeitos.

Como política nacional para os jovens, adultos e idosos não escolarizados foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que desconsiderava toda a concepção política abarcada por Paulo Freire no processo pedagógico. Além do mais, havia uma preocupação do governo com a socialização dos trabalhadores nas escolas, pois entendia-se como um potencial espaço de conscientização e organização para um levante. Com isso,

Aprovada em plena ditadura militar, a ‘doutrina do ensino supletivo’ [...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Com advento da redemocratização o país volta a debater a educação e é conferido na Constituição Federal a educação para todos independentemente da idade como direito público subjetivo. Posteriormente com a promulgação da LDB nº 9394/96 a educação destinada aos sujeitos jovens, adultos e idosos antes entendida como supletivo passa a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos, conforme hoje a conhecemos, e é instituída na estrutura da educação básica como uma modalidade. Um grande avanço para se pensarmos em termos de solidificação junto as políticas educacionais.

Contudo, a EJA é marcada pela dualidade avanço-retrocesso e logo após essa conquista foi excluída do direito a participação junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com isso, as redes de educação e as unidades escolares não puderam contar com esse recurso público para o financiamento da modalidade. Alvarenga (2016) nos ajuda a compreender tais contradições ao formular que para compreendermos a essência das políticas públicas de EJA devemos analisar a relação intrínseca entre os processos econômico, social e político considerando os contextos históricos-políticos nos quais estão sendo materializados.

Após alguns avanços no período de 2012 a 2016 oriundos de políticas de governos progressistas, nos vemos hoje em um estado permanente de retrocessos. Desde 2016 a EJA vem sofrendo um esvaziamento na estrutura do Ministério da Educação (MEC) e na esfera das políticas públicas do Estado brasileiro. Hoje a EJA ocupar um não lugar na estrutura do Estado que vem promovendo uma valorização e indução à processos de certificação em detrimento à modalidade.

Nesse contexto, é urgente fazermos uso cada vez mais dos ensinamentos freireanos, afinal a batalha é árdua, mas devemos sempre “esperançar”, resistir, seguir a caminhada com e pelos milhares de trabalhadores jovens, adultos e idosos que tiveram e continuam a ter o direito à educação negado.

Afetividade na relação educador-educando

A afetividade como parte integrante do processo educativo não se restringe a práticas de abraços e beijos, pode e deve ser entendida como a disposição à escuta por parte dos professores, possibilitando as diversas manifestações de seus alunos e considerando seus contextos históricos e culturais, objetivando uma ação educativa inclusiva e dialógica. Nesse contexto, Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), com isto, nos diz que o apoio na materialidade vivida é a base para construção de conhecimento.

Entendemos que a afetividade é uma condição necessária para a construção de uma aprendizagem efetiva e significativa e que

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar de respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas (OLIVEIRA, 1996, p. 12).

A relação respeitosa pautada na afetividade/amorosidade deve promover a valorização das experiências e saberes dos educandos, tendo em vista o autorreconhecimento desses sujeitos como seres sociais e históricos partícipes dos processos de transformação da sociedade.

Nesse contexto, o papel de um educador que afeta seus alunos, ou seja, busca a transformação, é imprescindível para uma educação humanizadora e emancipadora, pois é o responsável por promover através de um rigor metodológico atividades pedagógicas que busquem “[...] desconfiar das verdades que estão postas na realidade, da imediatez das coisas e das aparências” (OLIVEIRA LIMA, 2008, p. 8).

Sendo assim, busca-se a superação e não a supressão desse conhecimento de senso-comum, por entendermos que os estudantes da EJA enquanto sujeitos sócio-históricos que ocupam uma posição de oprimidos devem apreender e compreender o que há por detrás dessa naturalização e que conformam e reforçam as opressões e as desigualdades inerentes da sociedade capitalista.

As Classes da EJA recebem educandos em estágios de vida diversos, essa heterogeneidade estabelece um ambiente com sujeitos de múltiplas gerações, trajetórias e histórias de vida. A intergeracionalidade presente na EJA se bem trabalhada apresenta grandes possibilidades no sentido das trocas entre os sujeitos, o compartilhamento de ideias, reflexões e o estabelecimento de vínculos afetivos. No entanto, também pode haver entraves quando não há o entendimento das potencialidades dessas relações. A postura do professor e sua atitude frente a essas demandas se apresenta importante, pois “Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com que está falando’”? (FREIRE, 1999 p. 38), a constância da afetividade das relações na EJA compreende ações relevantes que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem ou podem inibir a curiosidade, a oralidade, a capacidade de comunicação dos sujeitos envolvidos no processo.

Para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e significativa é necessário estimular o aluno a querer aprender mais e mais. Educar com afeto na EJA exige amabilidade com os saberes com que os alunos chegam até a escola e a sua contextualização com os conteúdos que se promove no contexto educacional.

Os sentimentos e emoções, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilitam a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifesta a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produziu sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento (TASSONI, 2008, p. 207-208).

Ao sentirem-se respeitados os alunos sentem-se aceitos, confiantes e mais seguros, impactando diretamente na redução de medos e receios de não serem admitidos no espaço

escolar. Isso lhes permitem “ser mais”, como são em suas originalidades, e com isso, podem participar ativamente nos debates em classe, sem receio de serem julgados como errados.

O educador da EJA precisa levar em consideração que cada aluno possui características próprias, únicas, cabendo a ele assumir uma postura sensível no que tange ao reconhecimento das suas potencialidades e fragilidades, sendo primordial para que os objetivos educacionais sejam alcançados. A afetividade vincula-se a uma escuta ativa e respeitosa, com a capacidade de inquietar-se frente aos obstáculos agindo com empatia, criticidade, autoavaliação e resiliência.

São múltiplas as ações na prática docente que podem colaborar para a afetividade como ferramenta pedagógica presente na realidade da EJA, de modo a reavaliar, ressignificar valores e conceitos, transformar e refletir sobre as questões que permeiam a sociedade e que produzam sentidos para os alunos.

A EJA é sinônimo de perspectiva de mudança e conscientização de formação ética e crítica. Os professores atuantes nessa modalidade são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e pessoal desses alunos que enfrentam durante todo esse processo muitas dificuldades na tentativa de conciliar trabalho, estudos e outras responsabilidades. “Um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica” (FREIRE, 1999 p. 97). A construção de um vínculo afetivo positivo entre professor e aluno propicia o aumento das chances de existir motivação para retornar diariamente e, assim, percebe-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado.

O professor nesse sentido assume a condição de mediador, incentivando o pensamento crítico dos discentes e os conscientizando através do vínculo afetivo, sobre o papel que assumem na sociedade, de modo a compreensão social crítica dos educandos.

Com isso, a educação no contexto da EJA precisa ser um instrumento para que os alunos saiam não somente lendo e escrevendo, mas que seja dada a eles a oportunidade de sentirem-se ativos e representados neste processo de ensino e aprendizagem. Educar exige respeito aos saberes dos educandos e o respeito é uma dimensão do afeto.

Dialogicidade na EJA

Na relação entre os sujeitos que ensinam, aprendem e constroem conhecimento mutuamente, temos que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 1977, p.68).

Desse modo, a dialogicidade é uma categoria central ao se pensar uma educação não hierarquizada, que se constrói processual e coletivamente, não se limitando a integração dos estudantes, mas sim buscando inclui-los, valorizando suas experiências de saberes feitos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa dialogicidade de que o educador faz uso no processo de ensino-aprendizagem é um esforço em buscar uma pedagogia como prática emancipadora, como prática da liberdade. É a atividade na construção de um olhar para além da aparência do real, olhando as coisas em sua essência. Um processo constitutivo da educação e da conscientização. Assim sendo, “[...] a educação não pode temer ao debate. À análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2011, p. 127).

Nesse contexto, pensar a categoria dialogicidade na perspectiva freireana associada à EJA é ter como base um processo educativo que considere e problematize as relações sociais de produção inerentes à sociedade capitalista, que impactam diretamente na desigual distribuição de renda e que naturalizam as opressões impostas cotidianamente a esses jovens, adultos e idosos trabalhadores. Afinal, o diálogo

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2011, p. 107).

O professor deve sempre buscar ensinar e aprender, nessa dialética constante, com o compromisso ético assumido de respeitar a autonomia e dignidade dos estudantes, de modo a respeitar as diferenças de posicionamento e pensamentos assumidos. Sendo assim,

Construir políticas de currículo em redes para nós educadores de jovens e adultos trabalhadores significa considerar o acervo de suas experiências para a relação pedagógica, produzindo, a partir deste acervo, sentidos no currículo

e fazendo um currículo com sentidos para os sujeitos da relação pedagógica (ALVARENGA, 2015, p. 1).

Ao se pensar a formulação curricular há que se compreender que a Educação de Jovens e Adultos é um direito público e que “usufrui de uma especificidade própria” (BRASIL, 2000). Desse modo, possui um público com diversidade de saberes, idades, projetos de vida, formulações políticas, credos e objetivos distintos. Entretanto, possuem a singularidade da classe trabalhadora. São sujeitos que necessitam de vender suas forças de trabalho desde muito cedo e das mais diversas e precárias formas. A partir dessas relações de produção são distribuídos

[...] em situações de classe, que essas situações geram antagonismos essenciais e conflitos de interesses, e que eles criam assim condições de luta. As formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas “vivem” e “trabalham” suas situações de classe. É nesse sentido que a luta de classes precede a classe (WOOD, 2003, p. 76).

Ao tomarmos consciência que somos seres inacabados (FREIRE, 1977), em estado de permanente construção, nos compreendemos enquanto indivíduos históricos e socialmente condicionados e nesse sentido a dialogicidade age como essência do processo visto que re-fazemos o mundo coletivamente. É na interação com o outro e no mundo. Sendo a EJA um espaço potencializador para o desenvolvimento da compreensão dessa consciência de classe.

Entendemos, assim como Freire, que essa busca por uma educação libertadora é um compromisso “ético-crítico-político”, que tem como pressuposto uma dialogicidade honesta, respeitosa e não hierarquizada, construtora da práxis social para uma compreensão e transformação dessa sociedade desigual e injusta.

Considerações finais

Através do presente texto buscamos contextualizar a realidade educacional do Brasil e a importância da modalidade Educação de Jovens e Adultos em um contexto de negação de direito à educação. Nesse sentido, reconhecemos como centrais os pressupostos formulados por Paulo Freire quando se trata em analisar e compreender a educação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores e as categorias afetividade e dialogicidade na mediação desta relação.

Sendo assim, entendemos ser fundamental uma formação específica para os educadores da EJA que promova uma concepção com base em metodologias ativas que considera a relação dialógica e dialética entre os saberes científicos e populares e que seja mediada por uma afetividade voltada para

Não apenas conhecer a realidade social, econômica, política, mas como educadores conhecer, sobretudo, os educandos, quem são, como experimentam existencial e humanamente essa realidade. Em que, a realidade e até as ciências, os conhecimentos, os afeta nas suas possibilidades de se formarem como humanos (ARROYO, 2001, p. 47).

Para tanto, é de suma importância a responsabilidade social do professor enquanto regente da EJA, tendo uma visão ética, afetiva e baseada no diálogo e que com isso construa junto com os educandos uma consciência revolucionária que busque a compreensão e transformação da realidade social que vivenciam, enquanto oprimidos-opressores.

Referências

ALVARENGA, Marcia. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 121-138, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/f5cRH>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ALVARENGA, Marcia. Produzir sentidos no currículo ou sobre currículo que produz sentidos para jovens e adultos trabalhadores. **Jornal redes educativas**, n. 5, v. 21, p. 1-2, jun 2015. Disponível em: <https://bityli.com/KaRB2>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://bityli.com/QfSBu>. Acesso em 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <https://bityli.com/8NpDq>. Acesso em 29 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bityli.com/PwOdL>. Acesso em 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 11/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://bitly.com/imn8B>. Acesso em 19 mar 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 abr. 2021.

FREIE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

HADDAD, S. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: Reduc/INEP, 1987.

IBGE. **PNAD-C 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://bitly.com/EGhaY>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Edina Castro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA LIMA, Laís Leni. Aparência e essência: da alienação ao fetiche. **Itinerários Reflectionis**, n. 2, v. 4, p. 1-16, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://bitly.com/CUHik>. Acesso em 27 abr. 2021.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2008.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.