

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DEISEANE LOUISE SANTOS OLIVEIRA

**MODOS DE ENSINAR NA DIVERSIDADE CULTURAL: FAL(H)AS REVELADAS
EM AULAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Maceió – AL

2012

DEISEANE LOUISE SANTOS OLIVEIRA

MODOS DE ENSINAR NA DIVERSIDADE CULTURAL: **FAL(H)AS** REVELADAS EM
AULAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nadja Naira Aguiar
Ribeiro

Maceió – AL

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

- O48m Oliveira, Deiseane Louise Santos.
Modos de ensinar na diversidade cultural: Fal(h)as reveladas em aulas dialógicas na educação de jovens e adultos / Deiseane Louise Santos Oliveira. – Maceió, 2014. 109 f.: il.
- Orientadora: Nadja Naira Aguiar Ribeiro.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2014.
- Bibliografia: f. 100-105.
Anexos: f. 106-108.
1. Educação de jovens e adultos. 2 Educação de jovens e adultos - Didática.
3. Diversidade cultural. 4. Ensino – Metodologia. I. Título.

CDU: 374.7

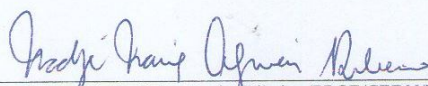
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Modos de Ensinar: fal(h)as reveladas em aulas dialógicas numa turma de Educação de Jovens e Adultos”

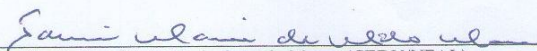
DEISEANE LOUISE SANTOS OLIVEIRA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de março de 2013.

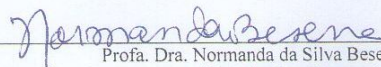
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Tânia Maria de Melo Moura (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Normanda da Silva Beserra (UFPE)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

À Jesus, meu único salvador, aquele que deu a vida por nós, o Senhor dos exércitos, lhe agradeço meu Senhor pela sua bondade, pela vida, pela força, por sempre me fazer sentir Lo perto de mim. Agradeço a ti pela fortaleza que me deste para ultrapassar todas as barreiras que apareceram em minha vida. A cada vitória sinto a sua presença, te amo acima de todas as coisas.

À meus pais Cristina e Jeorge que sempre foram meus maiores incentivadores, aqueles que sempre me apoiaram, que fizeram tudo que estive ao alcance para que eu chegasse até aqui. Meus pais, meu porto seguro...

À meus irmãos Jeones, Vivi e Viviane que sempre entenderam quando nossos pais se preocupavam tanto comigo, que sempre torceram por mim, que são meu exemplo, melhores irmãos e amigos do mundo, essenciais em minha vida.

Ao Victor, aquele que por muito tempo me apoiou, e que independente de qualquer coisa, não poderia deixar de agradecê-lo. Que apesar de distante, sempre torceu para que eu conseguisse tudo que almejei. Noivo, namorado, amigo que estive ao meu lado nos momentos mais difíceis e jamais me abandonou.

À minha amiga Suellen que por tantos anos aguentou meus choros, minhas reclamações, que sempre estava ali pronta pra me ajudar, me ouvir e me consolar. Amiga que me apoiou em todos os momentos de minha vida, amiga-irmã, sempre presente.

À minha amiga Gisele que chegou já no finalzinho, mas é a pessoa que alegra a casa mesmo quando estamos com problemas. A pessoa que aprendi a gostar e admirar,

Às Professoras. Doutoradas Tania Moura e Marinaide que me incentivaram a entrar neste mundo acadêmico, que me apoiaram e que sou grata até hoje.

À minha orientadora, Professora Doutora Nadja Naira, que com muito sacrifício conseguiu que eu concluísse que aguentou muitas histórias minhas, que se preocupou, que fez de tudo para não perder a paciência, mas que sempre torceu por mim.

À todos os meus amigos que torceram por mim, que direta ou indiretamente me incentivaram e esperaram ansiosamente para meu sucesso.

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar...

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre os procedimentos didáticos metodológicos, a partir de uma análise das atividades e dos materiais utilizados numa sala de Educação de Jovens e Adultos, que, na intenção de favorecer aulas dialógicas, elegeu a temática do **trabalho** como eixo estruturante das discussões procurando atender, inclusive, ao princípio da diversidade cultural que se apresenta como marca daquela modalidade. Para tanto, o trabalho fundamenta-se em autores como Freire (1979, 1982, 1985, 1993; 2007; 2008) Bakhtin (1992, 2006), Larrosa (2002; 2004; 2010; 2011); Hall (1992; 2006; 2009); Boaventura (2000;2005). É, portanto, uma reflexão rigorosa, pois convoca categorias que se revelam implicadas no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a saber: **dialogicidade, trabalho, sujeitos, diversidade cultural**.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Dialogicidade. Trabalho. Diversidade Cultural. Procedimentos Didáticos Metodológicos.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the methodological didactic procedures, from an analysis of the activities and materials used in a room of the Youth and Adult Education, which, in the intention of favoring dialogic classes, chose the theme of the work as structure of discussions seeking to meet even the principle of cultural diversity that presents itself as a brand that modality. To this end, the work is based on authors such as Freire (1979, 1982, 1985, 1993, 2007, 2008) Bakhtin (1992, 2006), Larrosa (2002, 2004, 2010, 2011), Hall (1992, 2006, 2009); Boaventura (2000, 2005). It is therefore an accurate reflection because convenes categories that reveal themselves involved in the teaching-learning Education for Youths and Adults (EJA), namely: dialogicity, study, subject, cultural diversity.

Keyword: Youth and Adults. Dialogicity. Work. Cultural Diversity. Teaching Methodological procedures.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	= Aluno
BIRD	= Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CONFITEA	= Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	= Educação de Jovens e adultos
ENEJAS'S	= Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FMI	= Fundo Monetário Internacional
LD	= Livro Didático
LDB	= Lei de Diretrizes e Bases
MEC	= Ministério da Educação
MOBRAL	= Movimento Brasileiro de Alfabetização
P	= Professora
PP	= Professora Pesquisadora
PIB	= Produto Interno Bruto
SECAD	= Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	= Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	= Secretaria Municipal de Educação
TCC	= Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	= Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	= Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DIVERSIDADE CULTURAL: MARCAS SEMÂNTICAS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS DE UM CONCEITO.....	19
1.1 Contexto político e histórico: marcas que não se apagam.....	19
1.1.1 Diversidade Cultural na Educação: rastros semânticos da diversidade e da cultura.....	27
1.1.2 A sala de aula na escola: local de cultura e espaço da(s) diversidade(s).....	35
1.2 Diversidade cultural: um significado, muitos sentidos para/na EJA.....	36
1.3 A “trama” na/da EJA: educandos trabalhadores e o (não) lugar do trabalho.....	41
2 CENÁRIO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O ADVENTO DO <i>CORPUS</i>..	48
2.1 Abordagem metodológica: revendo o meu lugar e assumindo outra posição.....	48
2.2 Características físicas e estruturais da escola: reconhecimento do advento do <i>Corpus</i>.....	52
2.2.1 O bairro onde se localiza a escola.....	52
2.2.2 Escola.....	53
2.2.3 A Sala de aula: <i>locus</i> da investigação.....	54
2.2.4 A professora.....	56
2.2.5 Os alunos.....	56
3 MODOS DE ENSINAR: A TRAMA E O DRAMA DE (SE) EXPOR NUMA SALA DE AULA DE EJA.....	62

3.1	Pretensões pedagógicas na sala de aula de EJA: o drama da exposição.....	62
3.2	Fazer da sala de EJA um lugar praticado: a trama do(s) nós.....	75
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	.100
	ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre os **modos de ensinar numa sala de Educação de Jovens e Adultos**. Muitos podem até considerar que essa é uma discussão recorrente e, por conta disso, parecer uma temática pouco relevante. Mas aquilo que insiste em nos inquietar, outra face revela. Enveredar por esse caminho deve-se a tantas outras histórias que des(a)fiaram meu (per)curso acadêmico.

Inscreeveu-se, assim, meu interesse para as situações relativas à ação de ensinar no espaço da sala de aula. Um olhar afetado pela minha própria trajetória escolar, pois vivenciei, durante o Ensino Fundamental, ainda como aluna, o apagamento da voz de tantos alunos. Refiro-me a apagamento, uma vez que tal atitude parecia uma “forma de dominação” (ORLANDI, 1993, p. 263)¹. Geralmente o que se dava nos espaços da sala de aula era o emudecimento de vozes que poderiam expressar a diferença. Calar a voz do aluno é produzir um tipo de silêncio às avessas, considerando que o silêncio é um movimento pertinente à ação de pensar. Um funcionamento constitutivo da linguagem. Mas o emudecimento, ao contrário, é uma espécie de negação ao diálogo e/ou à contrapalavra. Uma atitude de interdição à fala do outro, isto é, à palavra dissonante que pode derivar em discordâncias e conflitos.

No ensino médio, apesar de matriculada no curso científico, também optei pelo magistério (curso Normal). As cenas de sala não pareciam desiguais daquelas vividas anteriormente durante o Ensino Fundamental. No ensino científico, cuja finalidade parece ser apenas propedêutica², a aula limitava-se à transmissão de conteúdos. Ou seja, memorizar conteúdos para passar no vestibular. No Ensino Normal, apesar de a maioria das disciplinas manter especificamente uma relação com a formação pedagógica, muitos dos procedimentos didáticos não ultrapassavam a conservadora lógica da escola de estudar para passar de ano. Ou seja, o velho *script* escolar que exclui o saber dos alunos.

De qualquer modo, optar pela escola Normal não foi, possivelmente, uma escolha ao acaso. Algo nessa escolha já se anunciava como um desejo de desvendar as tramas que tecem o ato educativo no cenário escolar. Essa passagem pelo magistério acabou por me conduzir (ou seduzir?) ao vestibular da licenciatura de Pedagogia. E foi justamente nesse curso que

¹ Não é nosso propósito tomar o silêncio como categoria. Embora reconheça sua importância, não assumiremos, apesar de o termo ser recorrente em outros contextos deste trabalho, o campo da Análise do Discurso como abordagem teórico-metodológica. Para maiores aprofundamentos ver Orlandi, E. P. *As Formas do Silêncio*. São Paulo: Editora Unicamp, 1993.

² É um termo histórico originado do grego que significa referente ao ensino. Trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação, etc. É o que provém ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos. Pode ser definido como um conhecimento necessário para o aprendizado mas sem a proficiência.

pude realizar novas descobertas e fazer diferentes incursões no/pelo mundo acadêmico. Do lugar de universitária, sensibilizada para a importância da pesquisa, pude vasculhar aspectos que se punham como intrigantes nos modos de ensinar em sala de aula: apagamento de vozes, saberes impronunciáveis, saberes impostos, experiências negadas, dizeres sem escuta, conteúdos esvaziados de sentido.

Na atitude insistente de desvendar os fenômenos que tocam o campo da Educação, sobretudo quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, candidatei-me à bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) na área da Educação de Jovens e Adultos. Uma vez selecionada, fui engajada, por consequência, no grupo Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos³. Essa aliança despertou meu interesse em aprofundar estudos no campo da EJA. Por certo, um retorno àquelas inquietações iniciais.

Afinal, é nessa modalidade que a voz dos jovens, adultos e idosos parece ainda mais excluída, isto é, negada no próprio ambiente escolar. Nesse sentido, uma indagação persistia: se os alunos de EJA já passaram por tantas vivências, por qual razão elas não fazem eco na sala de aula? Se a premissa pedagógica dessa modalidade é a de que eles são sujeitos de experiência, por qual razão seus saberes são impronunciáveis na sala de aula? Mais do que o impedimento da voz desses alunos, é o apagamento de suas histórias e a descaracterização do seu lugar de alunos pertencentes à classe trabalhadora.

Na pesquisa PIBIC denominada *A(s) diversidade(s) cultural (is) no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos utilizado na Rede Pública Municipal de Maceió* foi levantada a seguinte problematização: “*como as diversidades sócio-culturais dos alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA - são tratadas nos gêneros textuais contidos nos LDs*”⁴ Assumimos a Pesquisa Colaborativa como orientação metodológica. Esperávamos promover na escola um envolvimento mais efetivo entre

³Grupo de Pesquisa que se origina vinculado ao Núcleo de Estudos Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização - NEPEAL - da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, e, a partir de 2002, vincula-se, também, ao Programa de Pós Graduação de Educação (PPGE/UFAL). O Grupo em referência é cadastrado no CNPq e envolve Professores Doutores em Educação e Linguística; Mestres em Educação, alunos do PPGE/UFAL; alunos da Graduação em Pedagogia, além de professores e coordenadores pedagógicos que atuam na área da Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas de Ensino Estadual, Municipal de Maceió e em Programas de Alfabetização coordenados pela CUT e pelo SESI. Um grupo criado pela profa. Dra Tânia Maria de Melo Moura, como mais um empreendimento acadêmico e compromisso com as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos.

⁴ Este projeto estava sob a coordenação da Profª. Drª. Tania Maria de Melo Moura. Ele faz parte de projeto maior, iniciado em 2006, cujo objetivo geral era apresentar sugestões para a produção de LDs que contemplem gêneros textuais e discursivos que possibilitassem a compreensão das diversidades culturais dos alunos e professores, apontando para o diálogo entre as diferentes culturas como caminho para a interculturalidade. A fase em que participei como bolsista PIBIC/CNPQ/UFAL durante o segundo semestre de 2008 e 1º semestre de 2009, tinha como objetivos específicos analisar práticas de letramento (PL) escolar em que os gêneros textuais sejam utilizados e intervir em práticas de letramento (PL) escolar, através da utilização de gêneros textuais que permitam a professores e alunos perceberem a possibilidade de estabelecerem o diálogo entre as culturas.

pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, que atuavam na modalidade EJA⁵. Nessa pesquisa, foram realizadas 16 (dezesesseis) observações em uma das salas da 3ª fase do 1º segmento da EJA. Durante o tempo em que ficamos na escola⁶, surgiram outros questionamentos. Movimento legítimo quando se ocupa o lugar de pesquisador. Mas não podíamos perder de vista a questão central de nosso tema.

No período de convívio com esses alunos de EJA, que durou cerca de 3 meses, foi possível observar os procedimentos didático-pedagógicos assumidos pela docente na sala de aula, a saber: modos de exploração do conteúdo; formas de uso do livro didático; tipos de intervenção junto aos alunos; escolha de materiais didáticos. Ao eleger a sala de aula como campo de pesquisa, impossível não ser enredado por toda essa trama que tece os acontecimentos desse espaço de ações pedagógicas.

Com olhar e escuta mais aguçados, percebíamos, a cada aula da professora, o esvaziamento de sentido do aspecto que caracteriza fortemente a modalidade EJA: **sujeitos de trabalho/sujeitos da classe trabalhadora**. Ou seja, considerando tal característica e a faixa etária de alunos adultos, pouco era valorizada nas atividades pedagógicas essa condição inevitável de pertencimento ao mundo do trabalho. Ainda que desempregados ou com ocupações produtivas sem reconhecimento legal e/ou social, não há como desconsiderar esse lugar, ou não lugar, que o adulto, especialmente das classes economicamente vulneráveis, ocupa na sociedade. Isso não parecia ser o foco do planejamento da professora, ainda que ela afirmasse que sim.

Em nossos diários de bordo não nos eximíamos de críticas à postura da docente-sujeito da pesquisa. Apesar de advertida por nossa orientadora da pesquisa para não cairmos nas malhas do julgamento, os incômodos e estranhamentos, em relação a atitudes pedagógicas da professora, nos eram inevitáveis. A professora pouco fazia uso dos Livros Didáticos (LDs),

⁵A pesquisa colaborativa “[...] tem o objetivo de satisfazer as necessidades de formação dos professores e as necessidades investigativas do pesquisador, não se menospreza as exigências formais da academia, no que se refere ao processo de construção do conhecimento, tampouco o ponto de vista do professor, no que se refere à reflexão e compreensão da prática docente. Nesse sentido, no processo de desenvolvimento da pesquisa é necessário que o pesquisador estimule o docente a manifestar seu pensamento durante todo o processo de pesquisa [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 35). A colaboração é, segundo Ibiapina (idem, p. 20), produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa.

⁶A Escola *lócus* da investigação foi selecionada por reunir os critérios definidos na etapa anterior da pesquisa: ser uma escola da rede pública do município de Maceió, localizar-se em um bairro populoso da periferia; possuir todas as fases do ensino fundamental de EJA; receber LDs do DEJA/SEMED sistematicamente; ter professoras licenciadas, pertencentes ao quadro efetivo do município, com mais de dois anos de experiência na modalidade; professoras que vêm participando de todo o processo de formação proporcionado pelo DEJA/SEMED. A classe escolhida deveu-se à disponibilidade da professora para acolher a investigação, o que foi favorável considerando que a mesma atendia aos critérios definidos anteriormente.

bem como de quaisquer outros materiais didáticos que pudessem favorecer o processo ensino-aprendizagem pela via da categoria trabalho. Essa atitude pedagógica nos chamava atenção, uma vez que na fala dessa professora⁷ havia o reconhecimento de que seus alunos pertenciam ao mundo do trabalho. Mais ainda: o trabalho para esses sujeitos era ao mesmo tempo o lugar de saída e de convocação do retorno à escola. O contato com a escola, os alunos e a professora nos deixou completamente imersa naquele contexto da sala de aula.

Os alunos de EJA, conforme estudos correntes na área Arroyo (2001, 2005); Beisiegel (1997); Carrano (2005); Moura (1998, 2001, 2004); Ribeiro (1997); Soares (1999,1996); e outros, devem ser definidos pela diversidade sociocultural. E um dos aspectos dessa diversidade que deve estar garantido para uma educação de adultos fortalecida como direito é a categoria **trabalho**. O trabalho constitui-se em pedra angular da EJA. Assim, esse possível descaso da professora, revelado de alguma forma nos procedimentos didático- pedagógicos, poderia ser a sinalização de uma fragilidade metodológica para lidar com alunos da modalidade de EJA.

Diante das situações pedagógicas observadas, sentimo-nos motivada a dialogar com a professora. Nosso interesse, na perspectiva de uma pesquisa colaborativa, era provocar uma discussão para que a ela fosse possibilitada uma autocrítica a partir de nossas observações. Não esperávamos, no entanto, que a professora apresentasse resistência em rever suas aulas e, conseqüentemente, seus procedimentos didático-pedagógicos em relação aos seus alunos. Não esperávamos também que ela nos desafiasse a assumir, mesmo que temporariamente, o seu lugar. Mostrando-se insegura em prosseguir, solicitou que de fato colaborássemos com suas aulas para que pudesse ela, posteriormente, tomar como referência.

Apesar de não constar em nosso plano de trabalho o lugar da regência, aceitamos o desafio,⁸ incentivada pelo nosso estudo e, sobretudo, pela vontade de ensinar outro movimento pedagógico naquela sala de aula. Muitos desdobramentos a partir daí foram acontecendo e nos instigando cada vez mais à reflexão sobre o campo de EJA. Entretanto, considerando o período de realização da pesquisa⁹, a estada na escola encerrou antes mesmo que pudéssemos fazer uma avaliação mais detalhada, junto à professora e aos alunos, de nossas intervenções assumidas em sala de aula.

⁷ Realizamos uma entrevista com a professora no início da pesquisa.

⁸ Reconhecemos que com aquela atitude ferimos os princípios metodológicos da Pesquisa Colaborativa.

⁹ A pesquisa durou um ano, na qual passamos o período de seis meses na escola. No segundo semestre de 2009 a pesquisa teve continuidade pelo período de mais um ano, iniciando em agosto de 2010, na qual participei como colaboradora.

Nesse período também concluímos o curso de Pedagogia, cujo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁰ foi baseado no relatório dessa pesquisa. Na defesa de nosso TCC, pudemos perceber que aquela experiência na sala de EJA havia nos tocado. Como diz Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, a sala de EJA, mais do que um território de passagem, constitui-se para nós como espaço do acontecer. Ali ficamos expostas, tal como a professora, nessa posição de vulnerabilidade e de risco.

No percurso da trajetória acadêmica, decidi candidatar-me ao Mestrado¹¹ reafirmando meu compromisso com a Educação e, particularmente, com a modalidade de Jovens e Adultos. Não por outra razão, o tema desta dissertação é um *continuum* dessa pesquisa, cujas indagações exigiram outras respostas. Posso dizer, portanto, que esta dissertação surgiu desse deslocamento acadêmico suscitado pelo PIBIC que, ao acaso, nos colocou na posição de docente.

Munidas de nosso relatório de pesquisa, que contempla diversos dados levantados, à época, na turma de EJA, foi possível analisar, neste **só depois**, o *corpus*. Ou seja, tirar consequências do próprio sentido de diversidade cultural, uma vez que o foco foi a relação do sujeito adulto com o mundo do trabalho. Além disso, encarar o desafio de se colocar diante do espelho, revendo nossos passos e impasses diante daqueles alunos e da própria professora, a quem não poupamos críticas em nosso diário de bordo. Uma posição por vezes tensa e conflituosa quando se prima por um rigor metodológico. Nesse sentido, a temática de nossa dissertação nasce da questão problematizadora: como ensinar numa turma de EJA, caracterizada pela diversidade cultural, promovendo aulas dialógicas sobre a **categoria trabalho?**

Para tentar responder a tal questionamento, lançamos mão da própria pesquisa realizada durante o PIBIC, cujos relatórios encontram-se armazenados no banco de dados do grupo de pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, considerando-a como uma pesquisa de campo que primou pela abordagem qualitativa, tomando como questão a diversidade cultural. Além dos relatórios, também foram considerados os nossos diários de bordo que contemplam inúmeros registros do período de observação das aulas da professora da turma de EJA, bem como de nossos momentos de regência nos quais também procuramos

¹⁰ Nosso trabalho de conclusão de curso (TCC) teve como tema “*As Diversidade (s) Cultural (is) em Práticas de Letramento da EJA*”. Este foi um recorte da pesquisa em que atuamos como bolsista de iniciação científica.

¹¹ Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL).

atender ao propósito da diversidade cultural, contemplando, prioritariamente, a categoria trabalho como temática das aulas por nós assumidas a pedido da professora.

Desse modo, a metodologia desta dissertação se valeu dos resultados obtidos pelo grupo de pesquisa acima referido, considerando que a nossa análise está voltada para o *corpus* já constituído pelo referido grupo.

Na intenção de favorecer aulas dialógicas, elegeu-se a temática do **trabalho** como eixo estruturante das discussões em sala de aula, procurando atender, inclusive, ao princípio da diversidade cultural que se apresenta como marca da modalidade em tela. Trata-se de uma reflexão rigorosa, pois convoca categorias que se revelam implicadas no processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, a saber: **diálogo, trabalho e diversidade cultural**.

Apesar de muitas delas serem aspectos recorrentes na área de EJA, é sempre pertinente que tais categorias, especialmente quando se trata do ensino público, não se mostrem esgotadas. Ou seja, é relevante, do ponto de vista epistemológico, um olhar inquiridor para a prática educativa que, em grande medida, se mostra contraditoriamente como uma prática desumana, quando voltada para alunos pertencentes à classe trabalhadora. Desumana no sentido de não se mostrar comprometida, sobretudo, com a transformação de uma realidade antiética e injusta que prevalece em nossa sociedade.

Embora as questões aqui tratadas também tangenciem uma discussão acerca do Currículo Escolar, a pretensão neste trabalho está voltada especificamente para os acontecimentos que foram sendo engendrados na sala de aula, circunscritos na ação de ensinar, quando outro olhar se quis ali fazer presente. É o professor¹² quem lida, sobremaneira, com as situações fomentadas nesse *lócus* de ensino, bem como com as formas de mediação que se dão durante o processo de ensino-aprendizagem.

A fim de sustentar as reflexões que serão realizadas em nosso trabalho, buscaremos apoio em Larrosa (2004, 2010, 2011); Hall (2006, 2009), Santos (2000, 2002, 2008), que, além de possibilitarem uma leitura acerca de sujeitos implicados pela subjetividade, podem iluminar as questões que se fazem pertinentes à categoria **diversidade cultural**. Contamos, ainda, com o apoio epistemológico de Bakthin (1981) e Freire (1967, 1969, 1976, 1980, 1982, 1985, 1995, 2007.), para tratar de conceitos chaves como diálogo e relações dialógicas, assim como com o apoio de Vygotsky para tratar daquilo que é constitutivo do processo ensino-

¹² Embora politicamente correto, não se fará marcação, ao mesmo tempo, de gênero feminino e masculino em determinados termos para evitar quebras estilísticas no texto acadêmico. Portanto, o termo professor refere-se à classe.

aprendizagem, deflagrado na sala de aula, tal como mediação e a questão do “bom ensino”. Para dar conta da categoria **trabalho**, tomaremos como referência conceitual, sem maiores pretensões teóricas, os estudiosos que defendem o trabalho como categoria fundante do ser social.

Cabe aqui, mais uma vez, uma justificativa de não termos reservado uma discussão mais específica para a categoria Currículo. Embora reconhecendo que a questão da diversidade cultural é contemplada, insistimos, pois, que nosso interesse acadêmico recai nesse interstício entre educação e linguagem, que pode ser capturado no processo ensino-aprendizagem. Daí que os procedimentos didático-pedagógicos podem ser tomados como vestígios das fal(h)as na relação dialógica quando se tem por objetivo refletir sobre os modos de ensinar, na perspectiva da diversidade cultural, junto a alunos pertencentes ao mundo do **trabalho**, como é o caso da EJA.

Para dar conta do objetivo desta dissertação, dividimos o trabalho em três seções que se apresentam da seguinte forma:

A seção 1, intitulado **Diversidade Cultural: marcas semânticas e políticas**, faz uma breve reflexão sobre os sentidos e conceitos da diversidade cultural no Brasil, refletindo sobre o conceito e sobre seu aparecimento cada vez mais frequente nas discussões atuais da sociedade, principalmente no campo educacional. É um conceito, portanto, que deve ser explorado mais amiúde considerando que ele se apresenta nesta dissertação como pano de fundo para as demais categorias, a saber: trabalho e diálogo.

Na seção 2, sob a nomeação **Contexto da Pesquisa: escolhas metodológicas e o Advento do Corpus**, buscamos mostrar como se deu a imersão no universo da pesquisa para a captura dos dados. Para tanto, aqui também se apresentam aspectos referentes aos sujeitos da pesquisa (professora e alunos), ao bairro onde se localiza a escola, à instituição escolar e à sala de aula. Ao colocá-los em evidência, assume-se, do ponto de vista metodológico, que os espaços é que podem dar visibilidade ao movimento e a dinâmica de cada lugar. As informações acerca dos sujeitos e dos espaços, uma vez materializadas na escrita, não deixam de suscitar novas provocações. Apesar de nos valermos do *corpus* de uma pesquisa já realizada anteriormente, ao traçarmos outros objetivos e formularmos outra problematização, um olhar também se refaz sobre tais aspectos. Embora o mesmo caminho, os passos mostraram-se diferentes.

Já na seção 3, intitulado **Modos de Ensinar na EJA: a trama e o drama do diálogo sobre a categoria trabalho na sala de aula**, apresentamos a análise das práticas utilizadas na sala de EJA, buscando também refletir sobre nossos tropeços do lugar de docente que

produziu outras formas de silêncio no que se refere à diversidade cultural e, mais especificamente, à categoria trabalho que define o aluno de EJA.

Vale também dizer que o caminho (per)seguido nessa trilha acadêmica, que se faz da graduação em Pedagogia ao mestrado em Educação, expressa o firme propósito de me ater a questões relativas à Educação Pública, procurando compreender o lugar que o docente ocupa numa relação de ensino. A rigor, um lugar que demanda uma identificação com o ato de ensinar e, sobretudo, um compromisso ético com os alunos-sujeitos com os quais lidamos na prática docente. Nesse momento histórico, são os sujeitos de EJA que mais parecem exigir um olhar mais atento. São eles que, segundo Carrano (2005, p. 6), “estão submetidos, devido à sua condição social e de escolaridade, a situações de desemprego, trabalho informal e sub-emprego”. Ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, sendo precárias e sem garantias legais, não possibilitam chance de iniciar ou progredir numa carreira profissional.

Assim, muitas das questões que aqui se inscrevem esbarram, certamente, em minhas experiências também como aluna da rede pública. Inicialmente como aluna da Educação Básica, e, num segundo momento, já como estudante universitária que, por sua vez, me deu acesso a inúmeros espaços escolares.

1 DIVERSIDADE CULTURAL: MARCAS SEMÂNTICAS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS DE UM CONCEITO

A diversidade cultural, ao longo dos últimos anos, especialmente a partir do final da década de 1990, vem se apresentando, na pós-modernidade¹³, como uma questão proeminente e amplamente divulgada na sociedade. Embora a intenção não seja colocar em discussão se esse empreendimento é legítimo ou não, é importante refletir sobre o funcionamento dessa orientação de cunho político¹⁴ num dado momento histórico-cultural, procurando compreender de que forma ele foi sendo levado às últimas consequências, migrando o seu sentido para diferentes instâncias sociais, a exemplo da escola e, mais especificamente, para uma determinada modalidade de ensino, tal como é o caso da EJA.

1.1 Contexto político e histórico: marcas que não se apagam

Ao colocar-se em foco a diversidade cultural não se pode deixar de lado os aspectos históricos, políticos e até mesmo semânticos que atravessam certos conceitos que passam a se apresentar como preocupação de uma sociedade que se pretende, na sua “transição paradigmática”¹⁵, pós-moderna.

Consequência do fenômeno político da globalização, a pós-modernidade é foco de discussão em várias áreas do conhecimento. Isso em razão de críticas ao modelo hegemônico que, dos pontos de vista político e econômico, se perpetua ao longo de décadas. O prefixo “pós”, que se alia ao termo moderno, não parece significar a superação da modernidade¹⁶.

¹³ O Neoliberalismo é um nome que foi usado em duas épocas diferentes com dois significados semelhantes, porém distintos: na primeira metade do século XX, significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista; a partir da década de 1960, passou a significar a doutrina econômica que defende absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquía). É nesse segundo sentido que o termo é mais usado atualmente. Sem embargo, autores da filosofia econômica e comentaristas de economia que se alinham com as postulações liberais rejeitam a alcunha "neoliberal", preferindo adotar o termo liberal. Nesse sentido, pode-se afirmar que a denominação neoliberalismo é mais uma denominação elaborada pelos críticos dos pressupostos do liberalismo que uma reivindicação terminológica por parte dos precursores de sua doutrina. (Dicionário informal).

¹⁴ Ao se usar a expressão de “cunho político” não se está fazendo referência à política de ordem partidária.

¹⁵ A expressão **transição paradigmática** apóia-se nas discussões de Boaventura de Souza Santos (2005) que chama atenção para o fato de está diretamente implicada com a definição das lutas paradigmáticas, ou seja, das lutas que visam a aprofundar a crise do paradigma dominante e acelerar a transição para o paradigma ou paradigmas emergentes.

¹⁶ A **modernidade** costuma ser entendida como um ideário ou visão de mundo relacionada ao projeto empreendido a partir da transição teórica operada por Descartes, com a ruptura da tradição herdada - o pensamento medieval dominado pela Escolástica - e o estabelecimento da autonomia da razão, o que teve enormes repercussões sobre a filosofia, a cultura e as sociedades ocidentais.

Pelo contrário, parece representar não só a sua exacerbação, mas, sobretudo, a disseminação da crença de que o capitalismo é insuperável. A pós-modernidade, então, não pode ser caracterizada como um novo paradigma, posto que ela se apresenta como uma lógica que legitima o *modus vivendi* do capital na era da globalização. Como diz Santos (2002, p. 34), “as características dominantes da globalização são as características da globalização dominante ou hegemônica”. E Santos (2002, p. 51) descreve ainda que os aspectos dominantes podem ser dissecados da seguinte forma: globalização econômica (relacionado à concentração de poder gerado pelo neoliberalismo), globalização política (prevalência do princípio do mercado sobre o do Estado – noção de Estado mínimo) e globalização cultural (os valores, os artefatos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais). Isso no plano social faz com que os efeitos do capitalismo sejam visíveis e exponenciais: desemprego, exclusão social e precarização do trabalho e da vida.

Tudo em razão do processo de globalização que envolve essas múltiplas dimensões. Apesar de revelar uma ou outra faceta em cada momento histórico, é possível observar que a globalização é:

[...] resultado de decisões políticas e econômicas tomadas de forma cada vez mais concentradas por alguns oligopólios e bancos globais e alguns poucos governos nacionais. Em síntese, não se trata de um processo que derive apenas do progresso técnico ou da evolução competitiva dos mercados, como é visível em alguns de seus momentos e inflexões mais importantes (FIORI, 1994).

Para além do conteúdo econômico, a globalização acentua a essência política e ideológica do neoliberalismo. Uma essência forjada pelo culto ao mercado. É dessa forma que o poder hegemônico, impregnando quase toda a sociedade, altera os padrões de cooperação e solidariedade do tecido social. A tônica das relações passa a ser cada vez mais pautada no individualismo. A competição é exacerbada em detrimento à colaboração. A privatização assume o lugar do público. O conteúdo ideológico desse ideário neoliberal consegue minar, pelas entranhas, a legitimidade dos movimentos sociais, da solidariedade humana e da ação coletiva. Mais ainda: fragiliza a identidade de classe dos trabalhadores. Uma classe violentada pelas impiedosas leis do mercado.

A industrialização, tão alardeada pelos poderes políticos, parece não conseguir ser revertida em desenvolvimento. Se por desenvolvimento entendem-se o crescimento do PIB e a aproximação dos países menos desenvolvidos junto aos países desenvolvidos, não é difícil perceber que o desenvolvimento ainda é uma miragem dado que a desigualdade entre os países ricos e pobres não cessa de aumentar (SANTOS, 2000).

Nesse sentido, as expectativas em relação a uma sociedade justa e igualitária vão cada vez ficando mais no plano da utopia, haja vista que em termos de correlação de forças pouco ainda se conseguiu avançar para modelos sociais mais integradores e solidários. A globalização aliada ao capitalismo “neo-selvagem vieram alterar ainda mais a discrepância entre experiência e expectativas, pois hoje as expectativas são mais negativas e deficitárias em relação às experiências” (SANTOS, 2000, p. 34).

Entretanto, é também Santos (2007) que nos alerta de que há nesse movimento dialético a possibilidade de retomada do desperdício da riqueza social. Daí que é preciso, assumindo táticas de enfrentamento, saber olhar com outras lentes essa realidade hegemônica que se impõe como verdade, mas, ao mesmo tempo, não deixa de convocar esse sujeito histórico-social para (re)ver as experiências abandonadas. Ou seja, uma espécie de força contra-hegemônica que resiste a um modelo de racionalidade que se crê único, que não vê a **riqueza inesgotável do mundo** (SANTOS, 2007).

Ainda do ponto de vista histórico, vale destacar um período bastante emblemático que trouxe marcantes transformações, especialmente no campo das relações sociais. Para tanto, faremos um corte temporal. Referimo-nos aqui ao início dos anos de 1980 e transcurso do ano de 1990. A década de 1980 é fortemente marcada pelas lutas empreendidas pelos movimentos sociais para a democratização do Brasil. Dentre elas, pode-se citar: anistia aos exilados políticos, liberdade de imprensa, direito de greve, direito às chamadas minorias (negros, mulheres e homossexuais), direitos humanos, instalação da Assembleia Nacional Constituinte, pluripartidarismo e eleições diretas para presidente.

Moura (2001) também chama atenção para o seguinte fato político que trouxe, já na década de 1980, contribuições significativas para o campo da EJA:

O processo de “abertura democrática” possibilitou a volta de inúmeros educadores que estavam fora do Brasil - dentre eles Paulo Freire - trazendo consigo uma “bagagem” de experiências e novos conhecimentos; a reorganização e mobilização da sociedade civil, fazendo ressurgir os movimentos populares; a rearticulação dos partidos políticos de esquerda e do movimento sindical; a ampliação e revisão de movimentos educativos como o MEB; e o nascimento de experiências de caráter popular baseadas nas concepções e método de Paulo Freire. Toda essa efervescência política trouxe significativas contribuições e conquistas para a área da educação e, conseqüentemente, para a educação e alfabetização de adultos. Do ponto de vista das políticas, a partir da Constituição de 1988, garantindo a extensão da obrigatoriedade de educação básica para os jovens e adultos, desencadeou-se todo um processo de mobilização a nível nacional e internacional culminando com a elaboração e aprovação de uma série de diretrizes, decretos, planos, programas que têm se constituído em verdadeiros ganhos para a área (MOURA, 2001, p. 10).

Com efeito, é na década de 1990 que os direitos civis ganham maior vigor em termos legais. Há um ordenamento jurídico e político do país, no sentido de uma sustentação política à máxima: “direito de ter direitos”. No campo da Educação, por exemplo, o lema é a “Educação como direito de todos”. Exige-se uma “educação pública, gratuita, laica e de boa qualidade”. No ano de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394 (LDB), que traz garantias constitucionais sobre direitos educativos. Em relação à modalidade EJA, o Estado assume a obrigação de garantir o direito à escolarização para todos que não tiveram acesso, independente da faixa etária.

São, portanto, conquistas advindas da sociedade civil organizada¹⁷ que, na luta pelos direitos, provoca um outro estado de direitos, especialmente para uma maioria da população que não tem acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Muitos avanços, em termos legais, ganham visibilidade.

Entretanto, embora no texto da lei seja possível perceber as intervenções dos setores democráticos e as conquistas da sociedade civil, ainda permanecem reformas conservadoras. É o caso da EJA que, apesar de a atual LDB reconhecer o pertencimento dessa modalidade à Educação Básica, prevalece uma ideia supletiva da EJA. Ou seja, a Educação de Jovens e Adultos permanece de certa forma alijada da prioridade dos governos. As ações oficiais muitas vezes funcionam apenas como cortina de fumaça para encobrir o descaso para com a educação dos sujeitos que tiveram seu direito de escolarização negado na infância ou na juventude.

É possível notar a permanente correlação de forças instalada no cenário político. No interstício das décadas de 1980 e 1990 verificam-se os sinais que redesenharam o mundo ocidental na perspectiva da globalização, cuja matriz é uma vertente política de cunho neoliberal. Nesse contexto, vale considerar a força da expansão do capitalismo, sob a hegemonia norte-americana, que impõe para o mundo esse modelo econômico às leis do mercado. É justamente nesse espaço-tempo que, particularmente nas economias latino-americanas, há um crescente endividamento externo.

No Brasil, por exemplo, tais mudanças não tiveram um caráter progressivo. Embora houvesse sido retomado o regime democrático¹⁸, não se ficou livre das garras de velhos mandantes. Em meados de 1990, há um crescente incentivo a privatizações e,

¹⁷ Vemos este termo quando nos referimos às ONGs: quando a sociedade civil (pessoas comuns, sem cargo ou função especial no Estado) se organiza para tentar sanar os problemas do grupo social ou da própria sociedade, através de projetos que o Estado não faz pelo povo.

¹⁸ O Brasil passou por um período de consolidação política na retomada do regime democrático no país; em 1989, a população brasileira escolheu o novo presidente da República através do voto direto, após o fim da ditadura militar

consequentemente, um descaso com o setor público. A onda de privatização, que se estendeu até o final da década de 1990, apresentava-se como medida saneadora para equilibrar *déficits* fiscais. No lugar de crescimento econômico, como outrora, passou-se a apelar para uma estabilização. Santos (2000, p. 28) adverte que “para dois terços da humanidade a industrialização não trouxe desenvolvimento”.

Na verdade, tudo aparece girar em torno de uma política de ajustes ao citado modelo regulador da economia. Mas a dívida externa dos países pobres acabou por provocar desequilíbrios avassaladores e, por consequência, efeitos preocupantes para a balança da economia internacional como um todo. Tal preocupação, entretanto, tem sido mais pela manutenção do *status quo* dos países ricos, do que necessariamente de uma política social-econômico-financeira mais ética. Até porque o sistema capitalista, de modelo neoliberal, funciona exatamente nesta seguinte lógica:

Os países ricos necessitam que existam países pobres endividados. É a lógica perversa das relações internacionais. O esgotamento do modelo tradicional de desenvolvimento e o agravamento da crise internacional permitem o surgimento de outras possibilidades, fazendo com que novos recursos possam ser direcionados para os chamados “setores sociais” (GARCIA, 1995, p. 7).

No decorrer do tempo, podemos perceber que certos setores e determinados grupos da sociedade não seriam igualmente atingidos por essa política de ajustes. A Educação, mais uma vez, seria o setor mais prejudicado. Apesar de, entre as décadas de 1960 e 1970, a Educação ter apresentado uma expansão vigorosa na América Latina, no início do ano 1980 foi a região que mais sofreu os prejuízos dos endividamentos advindos da dívida externa. Ou seja, a grande maioria de países mais endividados do mundo concentrava-se na América Latina. Nesse sentido, Santos (2002) também chama atenção para o fato de que o projeto político neoliberal foi efetivado em larga escala nos países latino-americanos.

Ao mesmo tempo em que a crise no plano econômico-financeiro se instala, os órgãos internacionais, a saber: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fomentaram propostas voltadas para o incentivo de uma educação de qualidade, tanto na rede pública como na rede privada. A UNESCO (2004, p. 57), por excelência, defende que a educação é:

[...] o instrumento vital para a plena realização do potencial de cada pessoa [e] a possibilidade mais próxima de combater o problema do subdesenvolvimento em sua origem”. [...] cada pessoa aprenda durante toda

a vida e seja fonte de aprendizagem para os demais, tendo a educação o seu valor econômico e social.

Observamos que a Educação, especialmente em momentos de instabilidade econômica, é convocada a dar o seu melhor. Por meio dela, aposta-se na qualificação dos sujeitos. Ou melhor, na formação de sujeitos que atendam aos interesses de um determinado modelo econômico. Bem se vê que o termo formar é o que melhor traduz os interesses de um determinado sistema econômico da sociedade. Do ponto de vista semântico, ela atende tanto aos apelos de um discurso que se pretende inovador como também ao continuísmo de discursos apenas adequados ao modelo vigente.

Na esteira de uma mobilização, foram organizadas, pela UNESCO, cerca de 20 reuniões regionais e sub-regionais para preparar **quatro conferências mundiais**¹⁹ dedicadas a discutir as formas de melhoria dos sistemas educativos, levando em consideração os diversos aspectos que podem promover sua qualidade e equidade. O próprio título de cada Conferência, e até mesmo o local onde cada uma é realizada, já aponta para as expectativas que se lançam para o sistema educativo e a sua relação com o sistema econômico. Isso se explicita quando a UNESCO, apesar de reafirmar que a educação deve ser compreendida como **direito fundamental** e **elemento essencial** para o desenvolvimento integral do potencial humano, mostra sua preocupação com o **desenvolvimento** e a **prosperidade econômica**, assumindo a Educação como uma estratégia para se atingir (ou para atender?) o seguinte propósito:

O desenvolvimento e a prosperidade econômica dependem da capacidade dos países de educar todos seus habitantes e de oferecer-lhes as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Uma sociedade inovadora prepara seus membros não somente para aceitar a mudança e adaptar-se a ela, como também para controlá-la e influenciá-la. A educação enriquece as culturas, cria entendimento mútuo e sustenta as sociedades pacíficas (UNESCO, 2008-2013)²⁰.

No Brasil, um país com acentuada desigualdade social e econômica, a promoção dos Direitos Humanos é ainda mais imperativa, haja vista uma quantidade expressiva de homens e

¹⁹ Durante os anos de 2008 e 2009, a UNESCO organizou quatro Conferências, de grande envergadura, sobre Educação: **48ª Conferência Internacional de Educação: A educação Inclusiva: o caminho para o futuro** (25 a 28 de novembro de 2008, Genebra, Suíça); **Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Comprometer-se na segunda metade da Década** (31 de março a 2 de abril de 2009, Bonn, Alemanha); **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VI): Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder de aprendizagem de adultos** (1º a 04 de dezembro 2009, Belém, Brasil); **Conferência Mundial 2009: A nova dinâmica da educação superior e a pesquisa para a transformação social e o desenvolvimento** (5 a 8 de julho de 2009, Paris, França).

²⁰ Estratégia a Médio Prazo da UNESCO 2008-2013 parágrafo 32.

mulheres que enfrentam sérios empecilhos e impasses para o pleno exercício de seus direitos fundamentais como cidadãos. Afinal, há dificuldades para se compreender os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Daí que

Relatórios do UNICEF revelam que as crianças dos países em desenvolvimento vêm pagando a conta da dívida com a perda de sua única oportunidade de ter uma educação. Outras pagam um preço ainda mais caro: 40 mil morrem todos os dias de fome, pneumonia, diarreia, tétano ou sarampo (GADOTTI, 1995, p. 65).

Há um custo, portanto, que não pode ser apagado das estatísticas, a saber: desemprego, falta de moradia, redução nos investimentos de educação, saúde e saneamento. Esse quadro de vulnerabilidade social fortaleceu, ainda mais, os debates sobre as razões que haviam incrementado, nos últimos anos, a pobreza em nosso país. Assim, o acesso à saúde, educação e cultura foi colocado como um aspecto determinante para enfrentar as dificuldades que se impunham no cenário brasileiro.

Face ao breve contexto histórico exposto, é possível compreender a razão de se ter um solo fértil para a criação de determinados documentos voltados especialmente para a Educação. Mais ainda, é possível compreender as inúmeras metas que deveriam ser cumpridas de acordo com os Relatórios que foram sendo apresentados em diversas Conferências nacionais e internacionais.

Com efeito, é preciso pensar sobre os motivos que impulsionaram (e ainda impulsionam) o sintagma **diversidade cultural** a se elevar a cada dia como um significante em potencial para um dado contexto. Em outras palavras, é imprescindível que se esteja atento ao modo como cada termo vai sendo explorado por inúmeras vozes (políticos, representantes de Estado e Governo, intelectuais, cidadãos comuns, sociedade civil organizada) até que ele esteja plenamente naturalizado em diferentes discursos nos quais são veiculados. Mais do que conhecer o significado dos termos, é imprescindível reconhecer que eles são, inevitavelmente, histórica e socialmente construídos. Como nos alerta Bakhtin,

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN [1979], 2003, p. 326).

No próprio relatório da UNESCO – **Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural** – há uma passagem que (d)enuncia esta intenção: “Apesar dessa maior tomada de consciência **não garantir de modo algum a preservação da diversidade cultural,**

contribuiu para que o tema obtivesse maior notoriedade” (UNESCO, 2009, p. 3. grifos nossos). Percebe-se que essa preocupação remete a um sentido de diversidade que requer, ao mesmo tempo, uma aceitação da diferença e uma visão pluralista de mundo. É por isso que Bakhtin (2004) insiste na seguinte advertência: “Como resultados das interações sócio-históricas, as palavras são consideradas fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 36).

A diversidade cultural parece surgir, assim, como uma espécie de redenção e uma forma de integração das culturas para uma melhor convivência em uma sociedade que é, antes de tudo, nomeada como a sociedade do conhecimento. Nesse sentido, é preciso, no mundo globalizado, uma troca de experiências. Entretanto, apesar dos apelos bem intencionados, é curioso pensar que é justamente pela via da discursividade que os conflitos vão sendo apaziguados. É como se, intencionalmente, a palavra fosse colocada em circulação. Como diz a expressão popular: colocada na “boca do povo”. Ao ser naturalizada uma determinada ideia, ela acaba por tornar-se uma noção vaga e, de alguma forma, desgastada, diante de uma prática languageira.

Não se estaria, em última análise, exposto, por conta desse discurso proclamado, a mais uma armadilha ideológica que, no lugar de mudanças, promove apenas o fortalecimento do ideário neoliberal?²¹ Daí, se as palavras têm uma demarcação ideológica, resta-nos, em uma posição crítica, vasculhar os conceitos, levantar questões sobre seu estatuto e situá-los na sua narrativa histórica, cujas marcas, por certo, não se apagam.

²¹ A influência do neoliberalismo na educação tem sido foco de interesse de vários pesquisadores da área, a saber: Frigoto (1998); Gentili (1995); Saviani (1991); entre outros.

1.1.1 Diversidade Cultural na Educação: rastros semânticos da diversidade e da cultura

Ao nos referirmos à expressão diversidade cultural que atualmente invade o campo da Educação de modo recorrente, é preciso levantar uma pergunta que nos parece até bastante óbvia: o que é **diversidade**? O que é **cultura**?

Por meio do dicionário Novo Aurélio²², (FERREIRA, 1988 p. 69, 591) é possível saber que os termos **diversidade e cultura** são definidos como: **1.** Diferença, dissemelhança, dissimilitude; **2.** Divergência, contradição, oposição. **3.** Filos. Caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro; e o termo cultura: **1.** conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade. A despeito da importância do dicionário, enquanto uma ferramenta fundamental para conhecer o significado dos vocábulos de uma língua, é preciso também levar em conta que a função de um dicionário é apresentar o sentido literal das palavras. Como alerta Ferre (2011, p. 195),

Ainda que o dicionário nos dê o significado preciso das palavras, devemos também levar em conta [...] que as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. Daí que se tenha esta impressão: é preciso voltar a olhar bem.

Tal preocupação se deve pela virada de sentido que pode ocorrer com toda e qualquer palavra. Um sentido pode assumir outras conotações a depender do contexto no qual ele está imerso. Esse é o caso dos termos diversidade e cultura, sobretudo quando conjugados numa expressão. Ou seja, o termo diversidade quando vinculado ao termo cultura, compondo o sintagma **diversidade cultural**, ao tempo em que aponta para esse ideia da variedade humana, no que se refere aos aspectos físicos e sociais existente em nossa sociedade, também provoca uma multiplicidade de significados. Isso porque são dois termos que não comportam em si definição única e não menos problemática.

Em relação ao conceito de cultura, por exemplo, Hall (2011, p. 126) esclarece que “o conceito continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica e conceitualmente clara. Essa “riqueza” é uma área de contínua tensão e dificuldade no campo”. Por isso, ele também adverte:

²²O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, popularmente denominado Dicionário Aurélio ou simplesmente Aurélio, é um dicionário do idioma português, editado no Brasil e lançado originalmente em fins de 1975, tendo vendido na primeira edição (versão completa) mais de um milhão de exemplares até 1987, data da segunda edição. A versão original resultou do trabalho de mais de três décadas do lexicógrafo e Imortal Aurélio Buarque de Holanda Ferreira

Se vocês pesquisam sobre a cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura os arrebate a alma, têm que reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E, ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais (HALL, 2009, p. 199).

Assim, o termo cultura constitui-se como um complexo feixe de significações, cuja construção se fez (e se faz) ao longo do tempo sob movimentos incessantes e, não raro, contraditórios. Não há, portanto, homogeneidade do ponto de vista cultural. Ou como insiste Hall (1999, p. 50): “uma cultura é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto à concepção que temos de nós mesmos”.

Já o termo diversidade, comumente empregado para explicitar a heterogeneidade de culturas, pode, na verdade, revelar que a sociedade contemporânea, (de)marcada pela diversidade cultural, procurou se afirmar “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2011, p. 52). Por isso, a concepção de diversidade cultural não pode deixar de levar em conta uma análise radical daquilo que produz a diferença, a saber: as relações de poder. Daí que os movimentos sociais politizam as diversidades e as colocam no cerne das lutas pela afirmação dos direitos, com a preocupação de deslocar a posição daqueles que muitas vezes são vistos como inferiores à condição de sujeito.

No caso do Brasil, em particular, cuja população é composta por uma multiplicidade de grupos e etnias, há maior risco da banalização da diferença. Apesar da elaboração de projetos políticos de cidadania, o clamor é sempre pela tolerância e convivência entre as diferentes culturas. As exclusões políticas e sociais parecem só ser enaltecidas no momento em que uma minoria (mulheres, negros, homossexuais) ganha o foco na “mundanidade”²³. Como diz Moehlecke (2009, p.482),

O Brasil é visto como um caso quase único no mundo, pela ampla multiplicidade de grupos e etnias que aqui vivem e convivem. Nessa concepção, a diferença aparece de forma naturalizada, como um dado da realidade, a partir da qual se procura estimular a tolerância e convivência entre as diferentes culturas. Ela é criticada por trabalhar com uma visão ingênua de diversidade, ao celebrar nossas diferentes origens e a pluralidade

²³ Segundo Heidegger (2006), mundanidade é um conceito ontológico que significa a estrutura de um momento constitutivo do “ser-no-mundo”.

de culturas que marcam nossa sociedade, sem, contudo, considerar as relações desiguais de poder que se estabeleceram historicamente entre elas e que continuam a definir as distintas oportunidades que têm de se expressar no espaço público. Esse modo de perceber a diferença é identificado, por exemplo, como uma reelaboração do mito da democracia racial brasileira. As celebrações oficiais realizadas por ocasião dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil ilustram bem essa percepção.

É a partir dessa crítica a ações remediadoras e soluções temporárias, geralmente assumidas pelo Estado, que chamamos atenção para a banalização que sofreu a diversidade cultural, sobretudo na modalidade EJA. Entendemos que a diversidade cultural não deva ser apenas discutida quando se faz referência a gênero, etnia, religião. Sua concepção mais significativa ultrapassa essa visão simplista que esquadrinha os indivíduos como seres estereotipados. A diversidade cultural deve referir-se ao sujeito singular que se constitui, desde sempre, na/pela historicidade. Como diz Freire:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Nestas relações, há uma pluralidade na própria singularidade e criticidade (FREIRE, 1979, p. 40).

É esse “estar no mundo e com o mundo” que induz à produção e, ao mesmo tempo, à transformação do mundo e de si. São espaços geográficos que vão sendo preenchidos com a cultura e os tempos históricos. Daí por que o homem se vê nessa “relação de identidade” com sua própria ação: “temporaliza-se”, faz-se “homem-história” (FREIRE, 1979, p. 31). Essas relações do homem com o mundo desalojam o sujeito de qualquer tipo de inércia e dão visibilidade à sua criatividade, pois cotidianamente o homem recria o seu espaço de viver até mesmo através de seus sonhos. Como diz Freire, “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo” (FREIRE, 1996, p. 31).

Para o referido autor, Cultura é o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultante de seu trabalho. Assim,

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz captar o mundo e transformá-lo (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Desse modo, Freire considera que tanto é cultura o boneco de barro, criado pelos artistas oriundos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Isso mostra que, no ponto de vista ontológico, o homem é o sujeito de sua ação. Nesse sentido a educação deve, por excelência, ser um processo de recriação. Não pode ser jamais restritiva. Uma educação comprometida com a liberdade é uma educação que leva ao aprendizado de uma concepção não conformista do mundo.

Daí a necessidade de enfatizar, como bem chamou atenção Paulo Freire (1976) que a multiculturalidade, que exige a convivência de diferentes culturas, não é algo natural. É uma criação histórica que implica vontade política e organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Para tanto, demanda, além de uma prática educativa coerente com esses objetivos, uma nova ética no respeito às diferenças.

Não é por outra razão que os termos identidade e diversidade são constitutivos, uma vez que não é possível pensar a unidade fora da diversidade, bem como excluir a diversidade da unidade. Identidade e diversidade assumem, portanto, uma articulação marcada por um tensionamento e uma complementariedade. Aparentemente opostas e excludentes, estão imbricadas numa trama de referenciamento mútuo. Elas forjam, assim, a própria condição humana de se estar no mundo. O homem produz sua própria condição histórica em aliança com o mundo e com os outros homens, uma vez que ele não está isolado *no* e *do* mundo. A dimensão existencial do homem tem como sustentação os processos de comunicação e intercomunicação. Hall vai dizer que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75).

Por ser uma construção histórica, criada e recriada pela ação de sujeitos, a cultura está imersa nesse universo discursivo que implica uma relação de alteridade com o Outro. Ou seja, a cultura se expressa no coletivo e em situações concretas de relações desiguais. Ao se falar sobre a diversidade do ponto de vista cultural, construída historicamente através das relações humanas, entende-se um meio social (de) marcado nessa correlação de força que imprime as relações de poder.

E é nesse sentido que se pode questionar, problematizar e contextualizar a diversidade cultural, pois tudo que diz respeito a diferenças nos coloca no enfrentamento com os

paradoxos que afetam a noção de cultura. Atentar para que as discussões contra as desigualdades não se tornem uma forma mais discriminatória de tratar a diversidade é, de fato, o dilema e o desafio que se impõem para aqueles que lidam, sobretudo, com a Educação. Sabe-se, por exemplo, que políticas de Governo e de Estado, bem como as práticas das instituições escolares defendem a diversidade cultural seguindo as orientações de agências internacionais.

Vários são os Documentos²⁴ produzidos ao longo destas últimas três décadas, tomando como foco a questão do **Desenvolvimento**, dos **Direitos Humanos**, da **Pobreza**, do **Gênero e Sexualidade**; e da **Diversidade Cultural**. Tais documentos, escritos sob forma de relatórios ou políticas setoriais, apresentam um conjunto de estratégias que sustentam reformas educacionais na América Latina²⁵. Com efeito, a UNESCO é o principal propagador dos debates sobre diversidade cultural. Ao visualizarmos os termos da declaração, logo em sua introdução, o documento segue afirmando que “o respeito à diversidade das culturas, a tolerância ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (UNESCO, 2002, p. 2).

Propaga-se a ideia de diversidade ligada à superação de conflitos. Entretanto, não há como se pensar nessa superação quando a própria lógica capitalista é um elemento catalisador de conflitos, levando-se em conta a relação capital e trabalho. E esse é o ponto nevrálgico que o discurso dominante tenta colocar na opacidade. Na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, o artigo 3 trata da **Diversidade Cultural como fator de desenvolvimento**:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (UNESCO, 2002)

É notório o apelo que a UNESCO faz para a criação de políticas públicas voltadas à diversidade, como “fonte de desenvolvimento”. Mas faz questão de assinalar que isso não deve ser entendido apenas “em termos de crescimento econômico”. Nessa Declaração, tal destaque

²⁴ Documentos produzidos a partir do Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da Unesco: Relatório Delors (1999): *Educação: um tesouro a descobrir*; Relatório Cuéllar (1997): *Nossa diversidade criadora*.

²⁵ A UNESCO é uma das referências, especialmente nos países da América Latina, quando se fala em diversidade, apresentando uma gama de conceitos que podem ser vistos, tais como: multiculturalismo, alteridade, pluriculturalismo e identidade.

já aponta para a estreita relação que a diversidade assume junto ao mercado. Daí que o fenômeno da globalização faz com que grupos e empresas vejam na diversidade possibilidades de ampliação de concentração e de reprodução do capital.

Muitos desses escritos costumam ser mais de cunho moralista. Tomados como basilares para o cenário da política educacional, eles se constituem em linhas orientadoras da Educação mundial para o século XXI, expressando o firme propósito de vincular o desenvolvimento de atitudes de tolerância à diversidade com o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. É o caso, por exemplo, de algumas passagens no Relatório Delors: **Um Tesouro a Descobrir**, quando diz que “a educação deve ser ao longo da vida”, “os povos devem ser solidários”, “é preciso ter **tolerância** e respeito mútuo” (DELORS et al., 1998, p. 12. grifos nossos). Na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais:

Refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005, p. 4).

Essa convenção endossa a diversidade cultural como patrimônio essencial da humanidade, devendo ser valorizado e cultivado em benefício de todos. A diversidade cultural é apresentada como um vasto mundo, cheio de riquezas que possibilitam a criação de valores, despertando o sentido de tolerância, respeito e democracia, para a construção de uma sociedade que respeite e valorize cada cultura, em busca da paz e segurança nos âmbitos nacional e internacional.

Percebemos nesses discursos um viés prescritivo acerca da convivência. É quase uma espécie de mandamento cujo tom não deixa de ser autoritário, pois implica uma fala moralizante e edificante que cria de alguma maneira uma atmosfera de aceitabilidade da dominação. Ao falar daquela forma sobre a tolerância, por exemplo, corre-se o risco de descaracterizar o vínculo social que é constitutivamente conflituoso.

Desse modo, o discurso da tolerância pode resvalar para o discurso da indiferença, uma vez que não põe em xeque um modelo social que opera permanentemente sob o mecanismo da exclusão. Tal discurso limita-se apenas a redimensionar as regras de convivência. Um discurso que não incita à interrogação, mas procura, na corrente das

“tendências homogeneizantes da globalização” (HALL, 2009), apenas escapar de todo o mal-estar que enreda as relações sociais de um modo de produção excludente.

Daí que é preciso tomar cuidado ao se falar em **tolerância**, uma vez que o termo carrega em si sentidos ambíguos quando se trata de discutir a questão da diversidade cultural. Segundo Duschatzky e Skliar (2011),

A reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância convida a admitir a existência de diferenças; no entanto, nesse mesmo convite reside o paradoxo, já que se se trata de aceitar o diferente como princípio, também se tem que aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 135).

Os autores advertem, assim, que o sentido de tolerância pode ser o nó górdio da questão da diversidade cultural, uma vez que não há como se referir a diferenças sem expor a matriz das desigualdades sociais. A tolerância parece envolta nas dobras do discurso da boa vontade entre os homens. Os autores citados insistem:

A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais. O discurso da tolerância de mãos dadas com as políticas públicas bem que poderia ser o discurso da delegação das responsabilidades às disponibilidades das boas vontades individuais ou locais (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 136).

E de que forma essas discussões, sob a égide da tolerância, invadem o campo Educação? Aqui vale apropriar-se da resposta de Duschatzky e Skliar (2011, p. 136):

É certo que somos tolerantes quando admitimos, na escola pública, os filhos das minorias étnicas, lingüísticas, religiosas ou outras, ainda que esta aceitação material não suponha reconhecimento simbólico. Porém também somos tolerantes quando naturalizamos os mandatos da competitividade como as únicas formas de integração social, quando fazemos recair no voluntarismo individual toda esperança de bem estar e reconhecimento, quando damos uma piscadela conciliatória a tudo o que emana dos centros de poder, quando não disputamos com os significados que nos conferem identidades terminais.

De fato, parece ser um convite à desmemória, uma tentativa de (re)conciliação pacífica com o passado, isto é, uma espécie de apaziguamento da lógica capitalista, que opera o movimento de exclusão e inclusão do sujeito na sociedade. A sociedade capitalista traz consigo essa lógica concentrada no mercado, desencadeando relações preconceituosas e unilaterais. Tal lógica não cria, na verdade, espaços legítimos para a consolidação de políticas de reconhecimento da diversidade. Portanto, apesar de as diferenças estarem em evidência nos

proclames da lei, elas terminam obscurecidas pelo ditame matricial da tolerância, cujas estratégias de convivências retroalimentam as formas de controle da classe que ocupa, privilegiadamente, espaços de decisão. Hall explica melhor quando mostra como se dá o jogo entre “tendências homogeneizantes da globalização” e a “proliferação subalterna da diferença”. Assim ele diz:

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação subalterna da diferença”. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si. Entretanto, concomitantemente, há proliferação das “diferenças” (HALL, 2009, p. 57).

Pode-se dizer que é um jogo sofisticado implicado nas relações de poder, uma vez que há, como chama atenção Hall (2009), “diferentes interesses em jogo”. Não por outra razão, ele faz uma crítica insistente à disseminação da globalização cultural que ele denomina de um interesse “puramente discursivo”. Afinal, nesta constelação de palavras como **cultural, multicultural; identidade, diferença; diversidade** coexiste uma “zona de perigo” (HALL, 2009).

No Brasil, muitas ações políticas de Estado e de Governo, nas últimas décadas, têm se voltado para a questão da diversidade cultural²⁶. Entretanto, elas não se efetivam sob uma orientação única e coerente. Apesar de presentes em muitos debates educacionais, estão sempre envoltas num clima de tensão e de permanente negociação. O Plano Nacional de Educação (2001), por exemplo, apresenta capítulos específicos para educação especial e educação indígena. Mas tais medidas são ações fragmentadas e direcionadas a públicos específicos. Como ressalta Moehlecke (2009, p. 483),

[...] nota-se que o tema da diversidade está presente em um número considerável de programas e projetos do ministério, e orientou um novo desenho institucional de algumas de suas secretarias, algo inexistente no governo anterior. Contudo, dentro do MEC, os programas elaborados ainda estão concentrados em duas secretarias, a Secad e a Sesu. Não se conseguiu, até o momento, alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério, e tampouco desenvolver programas e projetos voltados para os *públicos* e *temas* da diversidade de modo articulado. Prevaecem ações específicas direcionadas às populações negra, indígena, às mulheres ou aos deficientes.

²⁶ No campo normativo, foi sancionada a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei n. 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares.

É interessante também questionar de que forma tudo isso vem atravessando, inclusive, os muros da escola. No campo da EJA, por exemplo, a diversidade cultural foi assumida como eixo estruturante das atividades pedagógicas. Nesse sentido, produziu-se, oportunamente, uma série de eufemismos para apaziguar os desconfortos de ainda se ter nas estatísticas da Educação Brasileira um calamitoso quadro de analfabetismo²⁷ e, sobretudo, uma demanda cada vez mais crescente de jovens compondo o cenário daquela modalidade de ensino.

1.1.2 A sala de aula na escola: local de cultura e espaço da(s) diversidade(s)

A escola é uma das instâncias simbólicas do social que funcionam como *lócus* de cultura. É uma instituição que tenta dar conta de demandas sociais. Mas se a escola é, por um lado, uma instituição fundada no ideal da racionalidade, com pretensões de controle sobre os alunos (currículos, avaliações), por outro lado é desafiada, em cada momento histórico, a lidar com a singularidade de sujeitos que não se enquadram nessa demanda de uma lógica positivista homogeneizadora.

Entendemos, assim, que a escola é um dos locais, enquanto um lugar de encontro, onde a(s) diversidade(s) se efetiva(m). E se levarmos em conta que a instituição escolar é um lugar que promove o encontro entre gerações, é possível reconhecer a riqueza de saberes e experiências que se convive cotidianamente. Mais ainda, a possibilidade de (re)conhecer diferentes aspectos que fazem parte do universo simbólico e das interações humanas. Ou seja, vir à baila relações de simpatia e idiosincrasias; identificações; escolha de pares; negociações com o outro; tomadas de decisão e, sobretudo, a circulação da palavra, através da qual cada indivíduo expressa sua subjetividade. Tais situações podem trazer consequências para os sujeitos, tanto no aspecto cognitivo como no afetivo e social.

Daí que a apropriação do conhecimento pode ser motivada e catalisada no ambiente escolar. Um conhecimento que pode se efetivar através dessa relação entre as identidades presentes nesse espaço. São identidades que se colocam em jogo, com movimentos tensos e conflituosos, mas, ao mesmo tempo prenes de experiências. Não é por outra razão que essa convivência cotidiana, entre alunos e professores; alunos e alunos, implica uma diversidade

²⁷ O estudo mostra, por exemplo, que, embora no país como um todo a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade tenha se reduzido de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, ainda chega a 28% nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste. Além disso, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%) era, em 2010, quase o triplo dos brancos (5,9%). No caso do analfabetismo de jovens, a situação da região Nordeste era também preocupante, na medida em que mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) declararam que não sabiam ler e escrever. (IBGE).

de produção de discursos e práticas. A escola, e de modo particular a sala de aula, é um espaço onde se dão as “diferentes maneiras de fazer do cotidiano” (CERTEAU, 2003, p. 23).

Ou como diz Paulo Freire:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1993, p. 86).

A leitura de mundo desses educandos jovens e adultos é plural. E ela tem como matriz uma epistemologia da existência. Portanto, a leitura de mundo desses sujeitos está completamente atravessada pelo *fazer* realizado no seu cotidiano. Para eles, o mero formalismo lhes parece estranho. Entretanto, isso não significa uma incapacidade para lidar com o conhecimento erudito e os saberes da escola. Ou melhor, isso não impede o seu *estar* no mundo. Ao contrário, é aí que parece residir sua força. A classe popular aprende por meio da luta diária pela sobrevivência, expressando, numa sintaxe própria, seu modo de compreender o espaço em que vive. Com efeito, diferentes táticas são utilizadas para ler o mundo. O lugar legítimo da experiência. Para Larrosa (2011, p. 67): “A experiência é uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do entranho, êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo”.

As vicissitudes da experiência dão o tom singular da vivência de cada sujeito. Daí que a sala de aula é o lugar de múltiplas trocas de aprendizagem. Assim, enquanto espaço de encontro, é, sobretudo, o local de exigências e desafios, uma vez que isso implica estar com o outro.

1.2 Diversidade cultural: um significado, muitos sentidos para/na EJA

Nos últimos anos, a questão da diversidade cultural na EJA tem sido um tema cada vez mais relevante. Essa diversidade é caracterizada por Souza (2007, p. 33) partindo das identidades culturais [...] “fortemente influenciados pelos costumes de cada um, pela religião que professa, pelos papéis sociais que desempenha, pelas condições materiais, pelas situações de classe, de gênero ou de etnia de cada um”.

Vários debates sobre a EJA colocam em discussão a questão da diversidade por compreenderem que os sujeitos pertencentes a essa modalidade de ensino possuem

características que enfatizam a necessidade de analisar esse grupo tão diverso que habita o universo escolar e como lidar com esse público na prática pedagógica.

A diversidade cultural torna-se, assim, um tema proeminente a partir do momento em que a escola sente a necessidade de desenvolver atividades que atendam à diversidade cultural de seus educandos, sem exceção. Apesar disso, a escola tem dificuldades de lidar com essa diversidade, fazendo com que as diferenças sejam tratadas como um problema ao invés de favorecer uma relação mais significativa em sala de aula, capaz de produzir um diálogo multicultural. Segundo Hall (2009, p. 68),

A questão da diversidade cultural evidencia, portanto, o problema das possibilidades e/ou impossibilidades da convivência inter e intragrupal das diferenças etno-culturais, de gênero, de religiões, de perspectivas políticas, redução das diferenças econômico-sociais e superação das exclusões.

A escola, nesse sentido, deve desenvolver metodologias para que as diferentes culturas, através de atividades nas quais os educandos tenham as mesmas oportunidades, sintam-se em um ambiente de troca de experiências e de crescimento de cada indivíduo. Não basta falar em respeito às diferenças, devemos buscar esse respeito através do diálogo entre as culturas, tendo o diálogo

[...] como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE; SHOR, 1992, p. 122-123).

Assumir com sucesso a EJA é um desafio que o Brasil ainda está distante de equacionar, apesar de esforços empreendidos por diversos estudiosos (MASAGÃO, MOURA, SOARES, PAIVA, MACHADO, entre outros) ao longo desse tempo para assegurar a todas as pessoas “o direito acesso à cultura letrada, fortalecendo as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida, promover a participação cidadã e a equidade de gênero, preservar a saúde e o meio ambiente” (UNESCO, 2008).

Em 1996, vários países, dentre eles o Brasil, se prepararam para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Inúmeras conferências regionais foram realizadas em diferentes cidades, tais como: Jonten, Dacar, Barcelona, Cairo e Brasília. No Brasil, o movimento provocou desdobramentos. Ou seja, a realização de seminários

municipais e estaduais, encontros regionais e o Seminário Nacional, em Natal/RN²⁸. Nesse Seminário foi aprovado o documento/diagnóstico da EJA no Brasil. Contudo, o Ministério da Educação – MEC – não legitimou tal documento e apresentou outro na Conferência Regional Preparatória (América Latina e Caribe), realizada em Brasília²⁹. O Governo Federal, ao deixar de reconhecer a legítima construção coletiva, revela que não quis reconhecer a força política dos movimentos sociais e dos pesquisadores da área de EJA. E, assim, desrespeitando o processo democrático de mobilização, o documento final de Natal/RN, aprovado pelos delegados em plenária, foi substituído por um documento elaborado posteriormente pela SEF/MEC.

Esse documento traz como uma de suas metas a redução em 50% do analfabetismo até 2015. Mas, segundo Paiva (2009, p. 211),

Alfabetizar, sem garantia da escolarização, é insuficiente para alterar o quadro da desigualdade e da exclusão do direito à educação. Como sujeitos, jovens e adultos, quando imersos na atividade do trabalho, sofrem a exigência, contraditoriamente, da competência para aquilo que lhes foi interdito: saber ler e escrever. Se não são trabalhadores, o não saber ler e escrever acaba sendo a causa eficiente que lhes faz passar de vítimas a culpados.

No contexto da Declaração de Hamburgo (1997) a educação de adultos é afirmada como um direito humano fundamental e um direito chave para o século XXI, sendo tanto uma “consequência do exercício da cidadania como condição para a plena participação na sociedade”. Além disso, no âmbito dessa Declaração, foi adotada a Agenda para o Futuro, que estabeleceu metas específicas para que os objetivos proclamados na Declaração (melhorar as condições e qualidade da educação de adultos; garantir a alfabetização e a educação básica; promover o fortalecimento das mulheres através da educação de jovens e adultos) fossem de fato alcançados, mesmo que a longo prazo. Esses documentos internacionais reconhecem e reafirmam o direito à educação de jovens e adultos como um direito humano fundamental.

Além disso, há também os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), movimentos em prol dessa modalidade, que se mantêm cada vez mais determinados na luta pela garantia da continuidade dos estudos e pela educação ao longo da vida.

²⁸ Este Seminário foi realizado no período de 08 a 10 de setembro de 1996.

²⁹ Evento realizado no período de 22 a 24 de janeiro de 1997.

Em julho de 2004, no início do Governo Lula, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade³⁰ (SECAD), cuja preocupação, também voltada para a Educação de Jovens e Adultos, é construir uma política de Estado para a EJA, através de um regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e as Organizações da Sociedade Civil. O objetivo, portanto, é contribuir para a redução das desigualdades educacionais, possibilitando que professores e demais profissionais da educação promovam um ambiente respeitoso na escola, para que a escola não seja um lugar de reprodução de preconceitos, mas sim um espaço de valorização das diversidades.

Como políticas de formação de professores, a SECADI oferta cursos, palestras, eventos, materiais para o alcance de seu objetivo. Um dos desafios da SECADI é tentar saldar a enorme dívida histórica do país no tocante à educação, comprometendo-se com a democratização dos sistemas de ensino e a criação de instrumentos que garantam a educação para todos como direito constitucional. Entretanto, o que se verifica na prática é uma dificuldade para lidar com o que é diferente.

Nesse sentido, a diversidade cultural na EJA apresenta-se como um divisor de águas quando comparado com outros níveis de ensino e/ou outras modalidades. É assumida como o carro chefe da EJA, considerando-se que tais sujeitos têm experiências diversas. No entanto, a prática nessa modalidade parece também não escapar de uma perspectiva mecanicista, fazendo com que os saberes e os conteúdos escolares, em nome de um pretenso reconhecimento à diversidade cultural, sucumbam, muitas vezes, a uma atitude pré-crítica.

Apesar do discurso da diversidade cultural, os verdadeiros saberes dos sujeitos de EJA são negados, invisibilizados e, por que não dizer, impronunciáveis no espaço escolar. Afinal, o dito não implica necessariamente uma escuta. O próprio modo de organização da escola faz dela uma máquina de aprender, de controlar, de classificar e de hierarquizar os conhecimentos. Mas, de acordo com Santos (2007), essa negação de saberes, de epistemologias e de experiências alternativas, resultante da monocultura do saber, produz o “epistemicídio”, a morte de saberes outros. Apesar de não morrerem de fato, tais saberes são descredibilizados. Mais ainda: os sujeitos que produzem esses saberes são colocados na condição de ignorantes e incompetentes.

Por isso, longe se está, ainda, de uma escola que saiba lidar, verdadeiramente, com o sentido de cooperação e de solidariedade, afastando-se, assim, do que sugere Freire:

³⁰ Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A escola deve ser um local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta pela transformação social (FREIRE, 1985, p. 15).

Ao lutar no seu dia a dia pela sobrevivência, a classe trabalhadora não deixa de ter uma leitura sobre o seu entorno. São leituras, inclusive, que traduzem legitimamente o seu modo de ver o mundo e de existir no mundo. E isso se revela tanto na sintaxe de suas palavras, quanto na semântica de seus desejos.

Entretanto, apesar de muitas conquistas políticas no campo da EJA, tais como: garantia desde a Constituição de 1988, através da qual se afirma que “a educação é um direito de todos”; LDB 9394/96 que reforça o direito à educação a todos os brasileiros que não tiveram a oportunidade de estudar no “tempo certo”, temos ainda a impressão de que essa modalidade, aos olhos da lei, não passa de um faz-de-conta. Dessa forma, Paiva (2009, p. 142) afirma que,

A ainda grave situação dos números do ensino fundamental e médio entre a população de quinze anos ou mais exige refletir o equívoco das políticas públicas restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a articulação profissional, assim como as especificidades, traduzidas pelas questões de saúde, gênero, raça, rurais, geracionais, etc. Alterar as políticas públicas no sentido de tornar indissociável a alfabetização e educação básica, como integrante de um mesmo processo, tem sido o grande desafio para a EJA no Brasil.

Embora haja reconhecimento nos prescritos da lei, ainda é possível testemunhar o descaso dos órgãos públicos no tocante à EJA. Isso confirma a tese de que essa modalidade tem chegado à população como uma ação meramente compensatória e uma tentativa fracassada de sanar uma dívida social com a classe trabalhadora. Segundo Haddad (2007, p. 12):

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

É necessário, portanto, eliminar a visão de suprir a escolaridade através de padrões emergenciais. É preciso perceber os sujeitos envolvidos nesse processo como seres históricos, carregados de experiências mas muitas vezes com seus direitos negados. Reconhecer que eles trazem para a escola expectativas e histórias que vão de encontro à **educação bancária**. Nessa perspectiva, reconhecer que “a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo com resultado desta ação participativa” (HADDAD, 2007, p. 13).

1.3 A “trama” na/da EJA: educandos trabalhadores e o (não) lugar do trabalho

Ao tratar da categoria trabalho, é preciso deixar claro que, numa concepção mais ampla, é necessário não confundir trabalho e emprego. Em outras palavras, não se pode colocar ambos os termos numa mesma dimensão. De fato, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, há uma forte tendência de se obliterar a dimensão ontológica do trabalho. Há uma perda dos pontos de vista histórico e social quando o trabalho é reduzido a mero emprego. É essa redução ideológica que desqualifica determinadas atividades e ocupações como trabalho. É o caso, por exemplo, do cuidar da casa, dos filhos que não costumam ser consideradas como trabalho. Como diz Antunes,

Estar empregado ou desempregado era estabelecer uma relação definida com pessoa que controlava os meios do esforço produtivo. Então *trabalho* deslocou-se, em parte, do próprio esforço produtivo para a relação social dominante. É somente neste sentido que se pode dizer que uma mulher que **cuida da casa e cria os filhos não trabalha** (ANTUNES, 1999, p. 397, grifos do original).

Kosik (1986) já nos alertava que o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. O trabalho, definitivamente, não se reduz à mera empregabilidade. Dessa forma, o trabalho é a atividade primária que representa o processo pelo qual o homem transforma a natureza em fins sociais. Ou seja, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, o homem projeta e modifica sua existência. Enquanto o animal apenas se adapta e responde instintivamente ao ambiente, os seres humanos criam e recriam, pela prévia ideiação, sua própria existência.

Portanto, é pela via do trabalho, na perspectiva ontológica, que o homem também se distancia de sua natureza meramente biológica e avança para uma dimensão sócio-histórica. Pelo uso consciente de seus meios de produção, ele cria e recria, pela possibilidade simbólica de *estar* no mundo, alternativas de sobrevivência. Daí que:

A produção das ideias, de representações da consciência, está de início diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material; os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos (MARX; ENGELS, 1986, p. 36-37).

Com efeito, o binômio trabalho e trabalhador, quando há implicação no sentido de classe, assume uma nova determinação, dado o sentido histórico socialmente construído. Por isso é necessário que se analisem as categorias **trabalho** e **emprego** nessa mesma implicação com o termo classe social. Afinal, o que determina se um trabalho deve ser considerado produtivo ou improdutivo é a capacidade de esse trabalho ou de esse trabalhador estarem a serviço do capital.

Do mesmo modo é a relação com o saber e, conseqüentemente, a possibilidade de se estar ou não incluído/excluído do mercado de trabalho ou de um determinado tipo de emprego, como é costumeiramente nomeado. Muitas vezes nossa *razão indolente* até mesmo como educadores, privilegiando a *monocultura do saber*, desperdiça a riqueza social e deixa de dar credibilidade às experiências alternativas e aos próprios sujeitos cujos saberes se valem de outras lógicas. Como nos alerta Oliveira (1999, p. 60-61),

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações inter-pessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Quando paramos para pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que dela fazem parte, começamos a compreender que eles se sentem como seres excluídos da sociedade em que vivem. O trabalho por eles exercido não parece ser reconhecido em sua legitimidade. É um não lugar. Há sempre um olhar preconceituoso a espreitar suas atividades laborais consideradas como não qualificadas. Esse modo de olhar para o estudante trabalhador consolida nele mesmo uma imagem inferiorizada de si e de sua cultura. É por isso que Freire (2002, p. 84) nos alerta que “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”.

Na realidade, considerando a singularidade de cada um, podemos concordar com Moura (1998) quando nos fala que “a Educação de Jovens e Adultos busca alcançar os segmentos que, por razões históricas e múltiplas, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais específico”. E é assim que esses sujeitos se sentem, como seres que ficaram à margem de benefícios que eram um

direito deles. Segundo Haddad (2007 p. 16), os sujeitos jovens e adultos que buscam a escolarização - tardiamente – representam

Uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescentes ou adultos para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Entretanto, a despeito de uma trajetória escolar repleta de idas e vindas, estereotipada como fracasso, os sujeitos de EJA, tal como qualquer outro sujeito, são seres históricos e sociais com experiências e capacidade de intervir no mundo e com o mundo, podendo, assim, construir relações em que se transformem e, ao mesmo tempo, transformem a realidade existente. Eles buscam na escola, portanto, um espaço de igualdade, onde possam apropriar-se de conhecimentos e buscar nas experiências dos educadores o acesso ao saber. Por isso,

Incorporar a discussão sobre o trabalho nos processos de ensino e aprendizagem significa ir além da formação para o trabalho, mas inserir o tema trabalho como eixo educativo nos processos formativos dos jovens e adultos. Significa também romper com a dicotomia entre saber e fazer, em prol de uma prática educativa integradora do conhecimento que seja alicerçada nas experiências, no cotidiano e na vida (RODRIGUES; CARVALHO, 2012, p. 133).

A rigor, a escolarização da modalidade EJA, apesar de muitos equívocos na própria formulação curricular, não deixa de ser um espaço legítimo de (con)vivência, troca de saberes e relações afetivas. Do ponto de vista da subjetividade, é a possibilidade de não sucumbir ao aniquilamento que ronda de forma permanente o viver daqueles que são colocados à margem da sociedade. É a possibilidade de fortalecimento de sua identidade e, por consequência, de sua autoestima. Uma autoestima que, por vezes, mostra-se abalada pelas exigências de um modelo social que nega aquilo que é dissonante aos seus interesses ideológicos.

Portanto, são esses sujeitos que enfrentam, dia-a-dia, os desafios da existência. E, se por um lado, a segregação deixa marcas irreparáveis, por outro, cria, dialeticamente, **táticas** de enfrentamento. Muitos destes sujeitos de EJA, ao mesmo tempo tão semelhantes e tão singulares, aprenderam, desde muito cedo, que é preciso usar de **astúcia** e lançar mão da **arte de fazer** (CERTEAU, 1994) para reagir às injustiças de uma sociedade excludente.

É dessa forma que a modalidade EJA chama a nossa atenção. Ou seja, pela sua peculiaridade de atender cidadãos que não tiveram possibilidade de completar seu processo de escolarização. São jovens e adultos pertencentes ao mundo do trabalho. Jovens e Adultos que

têm constituído diferentes saberes, por esforço próprio, em resposta às necessidades da vida. Esses participantes do processo de educação não são considerados assim apenas por terem determinada idade e estudarem à noite. Ao contrário, isso não é apenas uma questão cronológica.

Apesar de os discursos das autoridades, de modo geral, considerarem os alunos de EJA como evadidos, repetentes e fracassados na sua trajetória escolar, a história desses sujeitos não pode ser apagada. Afinal, eles são, na verdade, trabalhadores que tiveram o saber negado numa sociedade em que a educação é para poucos. Eles são, geralmente, reféns de um sistema que tenta colocá-los na condição de submissos, inferiores e incapazes.

De modo geral, os sujeitos de EJA são oriundos de cidades das mais variadas regiões do Brasil, basicamente da zona rural, que passaram ou não por algum processo de escolarização através de Programas e/ou projetos de alfabetização. Outros vêm das periferias urbanas e possuem condições precárias de trabalho. Do ponto de vista sócio-cultural, pode-se dizer que, possivelmente, os sujeitos da EJA são: “[...] jovens e adultos do campo e da cidade excluídos da escola quando crianças e ou adolescentes e excluídos dos outros bens sociais produzidos” (MOURA, 1998, p. 2).

Portanto, são jovens e adultos que deixaram de estudar por não terem encontrado na escola um lugar acolhedor e prazeroso para prosseguir em seus estudos. Os alunos da EJA trazem em sua trajetória experiências acumuladas pela idade, advindas de convivências em grupos familiares, comunidades, grupos de trabalho, religiões, escolas e até mesmo de gênero, todos com suas peculiaridades e particularidades.

Ao chegarem à escola não costumam ser estimulados a confiar em suas capacidades e habilidades. Ou melhor, não costumam ser respeitados por essa condição de trabalhador. Ao invés de a condição de trabalhador ser o mote para aulas dinâmicas, reflexivas e significativas, ela costuma ser, geralmente, um pretexto para que os conteúdos sejam aligeirados, repetitivos ou mesmo infantilizados. E isso, certamente, é um dos motivos que tornam a escola um lugar sem sentido para os alunos trabalhadores. Nesse sentido, Florestan Fernandes (1975, p. 129), faz a seguinte provocação:

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusiva. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar, etc? Porque aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Temos de dar ao trabalhador essa

mesma educação. O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo e, para isso, não basta lhe dar adestramento.

Contraditoriamente, a modalidade de EJA não tem se constituído como um processo educativo voltado para a formação do trabalho. Uma formação que não se confunde com a mera preparação para o mercado de trabalho. A Educação de Jovens e Adultos deve contemplar, considerando a condição de educandos pertencentes à classe trabalhadora, uma formação que leve em conta o enriquecimento cultural.

Os alunos de EJA, concebidos como sujeitos de experiências, não podem ser condicionados por propostas pedagógicas simplificadoras e reducionistas que, longe de serem democráticas e/ou progressistas, são na verdade marcadas de preconceitos. O olhar leniente dirigido aos alunos trabalhadores é, muitas vezes, uma forma de silenciá-los como produtores de saberes. Eles, enquanto trabalhadores, jovens, adultos e idosos, negros, mestiços, enfrentam um perverso jogo de negação de sua condição de produtores culturais. Para eles, além de se negar a produção de conhecimentos, dificulta-se a articulação entre os saberes sistematizados da cultura chamada erudita e os complexos saberes já produzidos pelas experiências sociais, culturais e políticas.

Não se reconhece que os conhecimentos que esses sujeitos possuem são experiências de vida, que podem ser considerados de grande valor se os educadores souberem transformá-los em conhecimentos sistematizados. De modo geral, esses conhecimentos são ignorados, pois a experiência de vida e a diversidade dos sujeitos não são levadas em conta. O professor, por sua vez, costuma, muitas vezes, se colocar como o único detentor da verdade, o “dono da razão”, mantendo uma posição de opressor. E aos alunos, considerados sem cultura, parece restar a condição de oprimido. Como diz Freire (1982, p. 55):

Até o momento em que os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumem posições passivas, alheadas, em relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua formação no mundo. A pouco e pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num que fazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar.

São vários os motivos que levam os educandos a retornarem à escola para ampliar o conhecimento, para convívio social ou para suprir as necessidades econômicas e profissionais. Cabe também a nós, educadores, promover a conscientização dos educandos como indivíduos participantes da realidade e, como tal, na transformação dessa mesma realidade. Encontramos ainda em Freire (1977, p. 48) o conceito de realidade onde ele afirma que:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Sendo assim, os educadores devem valorizar cada sujeito, seus conhecimentos, buscando, através de uma aula dialógica e problematizadora, novas formas de ensino-aprendizagem. Uma relação na qual educador e educando se eduquem, passando do senso comum ao conhecimento científico, e se tornem seres crítico-reflexivos em meio dos acontecimentos sociais. Além disso, eles não devem esquecer que para haver uma aula em que os alunos não sejam encarados como meros “tábulas rasas”, faz-se necessário que os educadores vejam esses sujeitos em suas particularidades. Um processo educativo desse porte exige considerar, do ponto de vista da diversidade sociocultural, que educadores e educandos da EJA

[...] devem ser postos numa situação de igualdade enquanto sujeitos do mundo e no mundo e conseqüentemente numa situação de igualdade nas relações pedagógicas, entendendo-se que a diferença existente entre eles encontra-se na maior experiência que o professor possui no que se refere à leitura e sistematização do saber (MOURA, 2004, p. 7)

E é por reconhecer que os saberes são diferentes, dadas as oportunidades em suas trajetórias de vida, que os educando de EJA estabelecem um vínculo afetivo e de confiança em seus professores. Mais ainda: os educandos de EJA apostam no saber de seus professores como possibilidade de saírem da condição de oprimidos e até mesmo do anonimato social. Daí seu insistente retorno à instituição escolar.

Entretanto, a instituição escolar, por sua vez, parece insistir na expulsão desses alunos trabalhadores, uma vez que os modos de ensinar terminam não atendendo, de fato, aos interesses e necessidades dos educando de EJA. Apesar da profusão de materiais e de diretrizes voltadas especificamente para essa modalidade, ainda se parece estar longe de uma educação transformadora como práxis de libertação. Muitas formulações nos documentos deixam escapar que a intenção verdadeira não é capacitar os sujeitos de EJA para superarem sua falsa percepção de realidade. A preocupação sempre parece ser com uma formação meramente adaptativa ao modelo de sociedade que aí está diante de todos nós.

Embora o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA contemple um apelo à compreensão do perfil dos alunos da referida modalidade, chamando atenção, inclusive, para o aspecto da diversidade, ressoa nesse documento uma preocupação meramente salvacionista.

Há uma forte tendência, de fato, em se defender a preparação do aluno para o mundo do trabalho. Possivelmente, uma maior preocupação com o aluno jovem, cuja força de trabalho parece fazer falta ao mercado. Ao falar da diversidade cultural há o imperativo de que, para ser cidadão do século XXI, é necessário dominar os códigos da modernidade (SHIROMA, 2000).

Porém, apesar das recomendações da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), a educação de jovens e adultos ainda se ressentem na prática dos seguintes princípios estabelecidos na V Confinteia³¹:

- Modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da qualidade de sua atuação.
- Currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes.
- Abordagens de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade.
- Modernas tecnologias de comunicação existentes devem ser colocadas à disposição da melhoria da atuação dos educadores.
- Articulação da educação de jovens e adultos à formação profissional, no atual estágio de desenvolvimento da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho, não pode ser vista de forma instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões.
- Respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

Partindo dessas proposições sobre o que se constitui em diversidade cultural numa sala de aula de EJA, é que será realizada uma análise sobre as práticas interventivas durante a pesquisa e em que momento desviamos nosso olhar, ao cair no mesmo pecado da professora da turma. Ou seja, uma visão ingênua em que as discussões encaminham-se apenas para dar conta de atividades conteudistas, baseadas nas exposições verbais, enfatizando os exercícios e as repetições de informações, deixando o diálogo com um sentido esvaziado.

³¹ Fifth International Conference on Adult Education 14 - 18 July 1997. Disponível em: <<http://www.education.unesco.org/confinteia>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

2 CENÁRIO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O ADVENTO DO *CORPUS*

A investigação empírica que deu origem a este trabalho foi realizada através de observações em uma sala de 3ª fase do 1º segmento da EJA, situada em um bairro periférico da cidade de Maceió, funcionando nos três turnos: manhã, tarde e noite. Nos turnos matutino e vespertino, estudam os alunos do 1ª ao 5ª ano; no período noturno, os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No total, a escola atende a 659 alunos, sendo 456 do diurno e 203 do noturno.

2.1 Abordagem metodológica: revendo o meu lugar e assumindo outra posição

Conforme dito na introdução, a origem do *corpus*, que compõe este trabalho, advém de uma pesquisa PIBIC, realizada no período de agosto de 2008 a agosto de 2009, cujo objetivo era observar de que forma os gêneros textuais do livro didático de EJA, utilizado em sala de aula, contemplavam a diversidade sócio-cultural dos alunos dessa modalidade. Foi uma investigação de natureza qualitativa desenvolvida através da abordagem do **Estudo de Caso** caracterizado por Gil (1991, p. 58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]” e auxiliado pela **Pesquisa Colaborativa**, que conta com sessões reflexivas entre os pares. As sessões reflexivas, de acordo com a natureza dessa pesquisa, são consideradas como espaços organizados colaborativamente entre os envolvidos na pesquisa, entendendo que elas, segundo Magalhães (1998, p. 98), “[...] podem propiciar contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos”.

É uma abordagem metodológica que, de acordo com Ibiapina (2008, p. 25), estabelece um laço de compromisso epistemológico entre investigadores e professores ao longo do percurso da pesquisa, resultando em produção de saberes e desenvolvimento profissional para todos os atores sociais envolvidos no processo.

À época da pesquisa, o caminho metodológico seguiu os seguintes passos:

- ✓ Revisão bibliográfica para reconstituição da história dos materiais didáticos utilizados em práticas de letramento do 1º segmento do ensino fundamental da EJA;

- ✓ Mapeamento e análise de materiais didáticos utilizados em práticas de letramento;
- ✓ Visitas e permanência na escola para a realização da investigação de campo;
- ✓ Entrevistas e realização de grupos focais com os alunos das 3 fases do 1º segmento da EJA, tendo como foco o uso de materiais didáticos;
- ✓ Aplicação de questionários com sujeitos da pesquisa (alunos e professora da turma);
- ✓ Observações em sala de aula com registros em diários de bordo;
- ✓ Planejamento e intervenções em práticas
- ✓ Produção de relatórios.

Todas essas etapas, desenvolvidas ao longo da realização da pesquisa, possibilitaram a construção de um *corpus*, que também faz parte do banco de dados do grupo de pesquisa Teorias e Práticas da Educação em Jovens e Adultos. Foi desse *corpus*, bem construído e fundamentado, já naquele momento, que nos valem para a nossa análise de dados. Para tanto, realizamos um corte temporal, tomando como foco de análise apenas aulas em que, claramente, assumia-se uma preocupação com a diversidade cultural. Do total de 16 (dezesesseis) aulas observadas, elegemos três sessões que estiveram sob regência da professora de uma das turmas da 3ª fase do 1º segmento de EJA; e três sessões que estiveram sob a regência das pesquisadoras³².

A preocupação de trazer para a discussão três aulas regidas pela professora é de tentar fazer um contraponto com as aulas em que assumimos a regência. Ou seja, é por meio das aulas da professora que poderemos ter uma visibilidade de nossas aulas. Afinal, durante as sessões de regência da professora, identificamos lacunas em relação ao tratamento da diversidade cultural e, sobretudo, no que se refere à possibilidade de um efetivo diálogo entre a professora e os alunos. Naquele momento consideramos que as aulas eram pautadas em concepções “molhadas do senso comum” (FREIRE, 1979).

Nesse sentido, não foram poucas as nossas críticas, nem menos duras, ao colocarmos suas aulas sob análise. Os diálogos estabelecidos em sala de aula nos pareciam muito aquém das lições que Paulo Freire ensinou para lidarmos com os alunos adultos em processo de alfabetização. Assim ele diz:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, **uma relação de autêntico diálogo.**

³² A pesquisadora em referência é autora desta dissertação.

Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores (FREIRE, 1976, p. 49).

Isso significa dizer que esse tipo de diálogo se inscreve numa relação de alteridade com o outro, procurando lidar com o possível impacto das diferenças e buscando superar as discriminações que rondam aqueles que foram barrados em seu acesso ao mundo letrado. Por tal razão é que Freire, de acordo com as palavras ditas acima, sinaliza a vinculação do processo dialógico ao próprio ato de conhecer.

Além disso, o diálogo que a professora tentava manter com os alunos também se mostrava distante da perspectiva bakhtiniana, uma vez que as respostas dadas pelos alunos não pareciam por ela ser valorizadas. E o diálogo implica o reconhecimento do outro com toda a sua história. Ao silenciar a resposta dos alunos, deixando de dar reconhecimento à voz que ali se fez morada, a compreensão do aluno também se faz negada, pois, como diz Bakhtin (1988, p. 90), “A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”.

Durante as observações, não pareceu difícil ter um olhar mais atento e uma escuta mais afinada aos vazios deixados pela professora em suas aulas, tal como iremos analisar nas sessões destacadas. Por isso, nossas próprias críticas, já daquela época, servirão de referência, quando estivermos na mira o espelho. Uma confrontação de certa forma repleta de perplexidade, pois do lugar da experiência foi possível também me (re)ver nessa clivagem: pesquisadora-professora. E ao (re)ver a posição do outro me fiz (sur)presa de minha própria posição. Daí que Bakhtin tem razão quando diz “Só minha posição exotópica, que me dá um excedente de visão em relação ao outro, pode me levar a compreendê-lo com sua relação a mim no acontecimento singular do ser” (BAKHTIN, 1999, p. 23). Toda a revisitação do *corpus* acabou por me exigir uma participação responsável, um outro olhar sobre este *só depois*.

O “excedente de visão” deu rigor metodológico à análise do *corpus* do qual passei a fazer parte. Desse modo,

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma relação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe

duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

É por tal razão, talvez, que Bourdier (1998) defende que toda pesquisa deva ser realizada para compreender. Nesse caso, se compreender assumir o sentido bakhtniano de “compreensão ativa”, o ato de pesquisar é, de fato, um movimento de transformação, que faz emergir a qualquer custo as contradições.

Assim, no período de nossa regência, elegemos a categoria **trabalho** como temática estruturante das aulas. A partir dessa escolha, intencionávamos (de)marcar uma diferença metodológica com a aula da professora regente, entendendo que é a categoria trabalho que se mostra mais implicada com a questão da diversidade cultural. Partíamos do princípio de que é pelo trabalho que **identidade e diferença** se forjam numa sala de EJA. É pela via do **trabalho** que os alunos mantêm a convergência de suas histórias, especialmente naquela turma em que prevalecia um número maior de alunos jovens.

Embora parte da metodologia já tivesse sido desenvolvida em outro momento, por conta da pesquisa PIBIC, a análise do *corpus* também exigiu procedimentos metodológicos:

- ✓ eleição das unidades de análise;
- ✓ aprofundamento da revisão da literatura acerca das categorias de análise;
- ✓ delimitação dos dados a serem analisados;
- ✓ seleção das sessões de aulas registradas mais pertinentes à questão da diversidade cultural;
- ✓ decisão sobre o número de aulas analisadas.

Assim, a morfologia *corpus* da pesquisa é resultante de 16 (dezesesseis) observações realizadas durante 2 dias da semana, num período de 3 meses, em uma sala de 3ª fase do 1º segmento da EJA, situada em um bairro periférico da cidade de Maceió. A categoria **diálogo**, estabelecido entre professora regente e alunos/ pesquisadora e alunos, foi eleita como unidade de análise privilegiada para compreender se através da categoria **trabalho**, enquanto um aspecto significativo da diversidade cultural, os alunos puderam ter seus dizeres pronunciáveis durante os momentos de aula.

Esclarecemos ainda que, com exceção de nossos nomes próprios, os demais sujeitos da pesquisa, assim como o nome da Escola terão, por questões éticas, sua identidade preservada. Para tanto, escolhemos nomes de personagens pertencentes à mitologia grega. A escola, nesse caso, será nomeada de **Zeus**; e a professora, sujeito da pesquisa, **Medusa**. Embora a

referência aos alunos também siga o mesmo procedimento metodológico, os nomes não serão previamente definidos, a exemplo do nome da escola e da professora. Os alunos receberão suas respectivas nomeações de personagens da mitologia grega, à medida que eles forem entrando em cena.

2.2 Características físicas e estruturais da escola: reconhecimento do advento do *corpus*

Apesar de nos valermos de um *corpus* já construído, não há como negar a importância de se dar reconhecimento ao lugar e aos espaços onde se deu a origem de uma pesquisa. Afinal, tudo que diz respeito ao contexto é crucial para uma análise densa sobre os dados. Nesse sentido, toda pesquisa precisa prestar conta de sua história. Ou seja, todo pesquisador, em tese, precisa revelar as pistas que nortearam suas análises. E, em se tratando de interpretação de dados, todos os elementos envolvidos numa determinada pesquisa se constituem fontes indispensáveis à identificação dos rastros que nos permitiram encontrar a direção. Tudo numa pesquisa mostra-se, portanto, amalgamado: os sujeitos, o lugar, os espaços, a atitude do pesquisador e as cenas.

2.2.1 O bairro onde se localiza a escola

A cidade Maceió é composta por 50 bairros. A maioria das escolas da rede pública de ensino está localizada na periferia do município. Em janeiro de 1984 foi construída, no bairro de Chã da Jaqueira, a Escola Zeus³³. Segundo relatos de moradores, o bairro tem sua origem, em 1950, nas terras dos senhores Djalma Fragoso de Alencar e Manoel Inácio de Almeida, que resolveram lotear toda a área.

Esse bairro localiza-se na parte alta da periferia da cidade de Maceió. Cercado de uma reserva de Mata Atlântica, ele possui um clima fresco e agradável. É um bairro bastante populoso, constituído de pessoas provenientes de cidades do interior de Alagoas (êxodo rural). Essas pessoas vieram em busca de uma melhor forma de sobrevivência. A maioria vive da pesca do sururu e do comércio.

O bairro possui apenas algumas instituições escolares. A maioria pertence à rede pública. Geralmente, elas são localizadas em pontos estratégicos. Apesar de a rede pública manter o maior número de instituições de ensino da rede pública, não chega a atender toda a

³³ Conforme explicitado anteriormente, elegemos alguns personagens da mitologia grega para identificar nomes que, por questões éticas, devem ser mantidos em sigilo nesta dissertação. Sendo assim, ao longo da discussão a escola, será nomeada de Zeus.

demanda do bairro. Além das escolas, há, também, 01 (um) mini pronto socorro, 01 (uma) delegacia, lojas de materiais de construção, de confecções, sapatarias, farmácias, padarias, açougues, supermercados e um Banco da rede privada. Aos domingos, monta-se uma feira livre. A Chã da Jaqueira já foi conhecida como “terra de índio”. Atualmente é um bairro que conta com mais de 45.000 mil habitantes, sendo considerado como uma das comunidades mais organizadas da cidade de Maceió. O padroeiro do bairro é São João Batista. Em sua homenagem, todo mês de junho sai uma procissão pelas principais ruas do bairro. A religião católica é predominante entre a população, mas há também a forte presença de protestantes. Há muitas reuniões conjuntas entre católicos e protestantes que, juntos, praticam o ecumenismo.

O Sr. José Tenório dos Santos, natural de Mata Grande, escolheu a Rua do Arame, localizada na Chã da Jaqueira, para a instalação da sede do grupo de folclore, denominado “Vencedor Alagoano”. O grupo é formado pelos componentes do próprio bairro. Ganhadores de diversos prêmios, eles se destacam no Estado. Além de enriquecer o turismo local, divulgam o nome do bairro. O grupo é cadastrado na Secretaria de Cultura, podendo ser visto nas festividades realizadas em praças e nos eventos culturais, promovidos pelo Estado.

2.2.2 Escola

A Escola onde se deu originalmente a investigação, que resultou no *corpus*, foi durante 3 anos o espaço privilegiado pelo grupo de pesquisa Teoria e Práticas em Educação de Jovens e Adultos. Isso se deve ao fato de ela reunir todos os aspectos definidos, *a priori*, como critério para seleção de um estabelecimento educacional para a realização da pesquisa, a saber: fazer parte da rede pública do município de Maceió; localizar-se em um bairro populoso da periferia; atender todas as fases do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); receber Livros Didáticos (LDs) do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação (DEJA/SEMED), sistematicamente; ter professores licenciados em Pedagogia, pertencentes ao quadro efetivo do município, com mais de dois anos de experiência na modalidade; professores que vêm participando de todo o processo de formação continuada proporcionada pelo DEJA/SEMED.

A escola iniciou suas atividades educacionais com apenas 04 (quatro) turmas em cada turno (diurno). Anos depois passou por uma pequena reforma, ampliando o número de salas de aula para atender a demanda da comunidade. Só então foram implantadas a Educação Infantil, a Educação Especial e, no noturno, a EJA.

Na década de 1990, a escola passou por uma reforma na estrutura física ampliando as instalações para 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de professores, 01 (secretaria), 01 (uma) sala de coordenação, 01 (um) pátio coberto, cozinha, sala de merenda, despensa, banheiros feminino e masculino, banheiro para funcionários, 01 (uma) sala de recurso equipada, 01 (uma) quadra esportiva, 01 (uma) sala para atividades programadas com a TV.

De acordo com o quadro de funcionários, a escola possui ao todo 24 atores sociais que atuam diretamente na parte pedagógica. O corpo docente é formado por: 14 (quatorze) professores que lecionam do 1^a ao 5^o ano; 06 (seis) professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos; e 1 professor de Educação Física. A gestão é composta por 1 diretora geral, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica. A maioria dos professores possui vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Maceió, através da SEMED, mas também possui vínculo com outras instituições.

O nível de formação dos docentes e dos gestores varia entre as seguintes licenciaturas: Pedagogia, Letras, História, Artes, Psicologia e Educação Física. Alguns professores também fizeram curso de especialização. A maioria tem interesse de ingressar no Mestrado.

Quanto ao corpo técnico-administrativo, apresenta uma carga-horária de 30 horas semanais de trabalho. A maioria do pessoal de apoio possui apenas o Ensino Fundamental e o 2^o grau (Ensino Médio) incompleto.

2.2.3 A Sala de aula: *lócus* da investigação

A sala de aula, além de universo simbólico no qual se entrelaçam as diversas histórias de vida, é também uma estrutura física. Mas essa estrutura física revela o olhar que se tem para aqueles que lá se reúnem cotidianamente. A ambientação da sala de aula não deixa de ser, portanto, uma decisão política. No que se refere à escolha da mobília, por exemplo, é preciso estar atento aos seus usuários. Uma sala de aula que não apresenta mobiliários próprios à faixa etária dos alunos já se anuncia como espaço que nega a relação com o saber e o respeito às diferenças.

O mobiliário escolar constitui-se, assim, como elemento essencial do cenário de uma instituição escolar. Por meio dele, é possível identificar se de fato a escola está preocupada não só com a parte estética de seus espaços, mas, sobretudo, com o conforto físico e psicológico dos alunos que ali estudam. A literatura na área de **ergonomia do trabalho** mostra os benefícios para a saúde quando se tem um espaço cujos móveis atendem ao bem-

estar do corpo humano. Ou seja, a arquitetura do ambiente deve propiciar conforto e adequação, com o devido padrão de segurança, às dimensões antropométricas dos usuários. Tais estudos nos levam a crer que a escola, enquanto um espaço educativo, também não pode abrir mão dessa estética e dessa qualidade ergonômetra que se preocupa com a saúde corporal do ser humano.

A sala possui boa iluminação, dois ventiladores, um na parede da frente e o outro na de trás, um quadro de giz e dois armários. Desse total de armários, 01 é destinado à professora dos turnos matutino e vespertino, e o outro é destinado à professora da EJA. As referidas professoras utilizam seus respectivos armários para guardar os materiais e livros que são utilizados para as suas aulas.

Nas paredes da sala predominavam as atividades realizadas pelos alunos dos turnos matutino e vespertino, sinalizando que os alunos de EJA não gozam de um espaço pensado exclusivamente para eles. A mesma exclusão que costumam sofrer na sociedade, parece se repetir na sala de aula. Não parecem valorizados em suas ações e nem mesmo respeitados em seus aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e físicos.

É justamente nessa ambigüidade inclusão/exclusão que se opera a negação dos sujeitos da EJA. São sujeitos invisibilizados e considerados, muitas vezes, como *tábulas rasas* no que se refere à produção de conhecimento. Talvez, por isso, haja um certo desprezo em relação aos espaços que ocupam no ambiente escolar. Esquece-se, assim, de que é um público que também tem necessidades próprias à sua faixa etária.

Como diz Freire (1996), é preciso levar em conta a estética de uma sala de aula. E essa estética está diretamente relacionada ao modo como se organiza sua ambientação. Uma sala de aula bem estruturada fisicamente, adequada às situações pedagógicas, não deixa de ser um exercício do olhar daquele que usufrui dessa espacialidade. Daí insistirmos em que a sala de aula seja um espaço socialmente instituído para os alunos da modalidade EJA, uma vez que ela precisa da conjugação harmoniosa entre ética e estética enquanto elementos fundantes de uma prática pedagógica de qualidade. Um espaço escolar concebido para EJA pode ser uma forma de elevar a auto-estima desses alunos que, legitimamente, se sentem usurpados de seus direitos.

2.2.4 A professora

A professora observada, que denominaremos ao longo de nossa análise como **Medusa**, faz parte do quadro efetivo da rede pública municipal de Maceió há 8 anos³⁴. Ela cursou o Magistério, em nível médio, e, no ensino superior, graduou-se em Psicologia. Na época da realização da pesquisa estava cursando uma especialização em Psicopedagogia. Leciona na modalidade de EJA desde o ano de 2001. Diz-se identificada com a área, embora sem uma formação própria para esse trabalho.

Participou de várias formações realizadas pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mostrando-se, no entanto, desmotivada para os cursos que eram, à época, oferecidos. Segundo ela, nem sempre a formação continuada atende à realidade vivida na escola.

2.2.5 Os alunos

Por meio de questionários, contendo perguntas fechadas e abertas, pudemos registrar aspectos relativos à diversidade cultural dos alunos da 3ª fase do 1º segmento, sujeitos da pesquisa, do tipo: **local de moradia, gênero humano, faixa etária, religião, trabalho e história de escolarização**. Constatamos, por meio das respostas, que 100% dos alunos da turma pesquisada são provenientes do próprio bairro onde a escola está situada. Os demais aspectos levantados, sem maiores pretensões de análises quantitativas, podem ser visualizados através dos quadros abaixo.

Em relação a **gênero humano**, havia, do total de 18 discentes na turma, um equilíbrio em relação à presença de homens e mulheres, conforme mostra o gráfico abaixo:

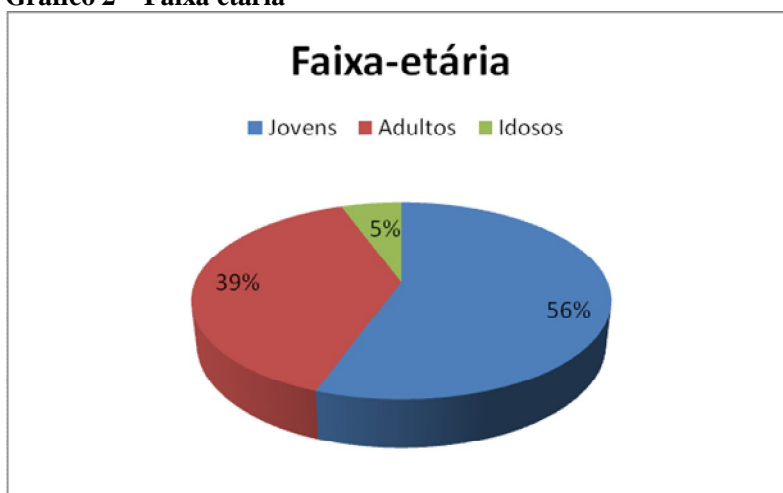
³⁴ Essa informação foi coletada no ano de 2007, quando da realização da pesquisa.

Gráfico 1 – Quanto à diversidade de gênero

Fonte: Autora, 2012.

Isso pode apontar para o fato de que tanto homens como mulheres já buscam um retorno à escola. Além disso, não se pode ignorar o fato de a Chã da Jaqueira, conforme referido anteriormente, ser um bairro cujos moradores mostram-se bastante atuantes e participativos, inclusive nas atividades culturais.

Em relação à **faixa etária**, a média de idade variava entre 15 e 74. A predominância era de alunos jovens, tal como vem se desenhando as salas de EJA nos últimos tempos.

Gráfico 2 – Faixa etária

Fonte: Autora, 2012.

Essa concentração de jovens, conforme mostra o quadro, reforça o estigma da modalidade EJA. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), os jovens que chegam às salas de EJA são considerados como alunos-problema. Ou seja, alunos que não foram bem sucedidos no ensino dito regular e, por isso, tentam superar as dificuldades em modalidades às quais

atribuem o caráter de aceleração e/ou recuperação. Alunos, portanto, que carregam a pecha de serem problemáticos.

No que se refere à **religião**, 45% dos alunos afirmam ser católicos e 9% protestantes. A maioria, no total de 46%, não declara a opção religiosa. Embora haja diferentes opções religiosas, isso não chega a se constituir um problema de convivência entre eles na sala de aula. De acordo com a história do bairro da Chã da Jaqueira, os moradores costumam, inclusive, realizar cultos ecumênicos.

Gráfico 3 – Religião



Fonte: Autora, 2012.

A religião é, portanto, um elemento de identificação cultural. É provável que a predominância da religião católica entre os alunos seja por conta da origem do próprio bairro, cujo santo padroeiro é São João Batista, um santo ligado à Igreja Católica.

No que diz respeito ao **trabalho**, 70% trabalham e 30% não trabalham. Os que trabalham são trabalhadores informais³⁵ que exercem as ocupações de: pintor, marceneiro, ajudante em madeira, diarista, porteiro e serviços gerais, recebendo salários que variam de 1 a 2 salários mínimos³⁶.

³⁵ O trabalho informal é o tipo de trabalho desvinculado a qualquer empresa, ou seja, é o trabalho indireto onde não há vínculo empregatício por meio de documentação legalizada.

³⁶ No ano de 2007, o valor do salário mínimo era de R\$ 380 (trezentos e oitenta) reais.

Gráfico 4 – Trabalho



Fonte: Autora, 2012.

Vale perguntar o que poderia estar determinando um índice expressivo de alunos, no caso 70%, pertencentes ao mundo do trabalho informal? Vale lembrar que a turma pesquisada é composta predominantemente por jovens, tal como ilustra a tabela da faixa etária. No percentual de 70%, portanto, também estão incluídos os jovens.

Em se tratando especificamente de emprego, podemos dizer que eles se encontram na idade considerada produtiva para o mercado de trabalho. Nesse caso, o que justificaria eles estarem fora do trabalho formal? Possivelmente, eles enfrentam “a realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, que reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza” (CARRANO, 2005, p. 15). Geralmente, realizam todo tipo de atividade laboral como forma de se manter financeiramente, bem como manter a família. O trabalho informal, certamente, é uma consequência da falta de escolarização adequada para atuar no mercado de trabalho formal. Isso também nos leva a pensar que a escola pública, embora por princípio seja o “lugar de todos”, ainda não é o espaço legítimo dos trabalhadores. Se isso já fosse uma conquista, eles não estariam nessa relação desigual entre escolarização-trabalho-escolarização.

Como diz Rummert (2005), apesar de mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, sua essência dual é ainda a responsável pela distribuição desigual de acesso ao conhecimento e o distanciamento da classe trabalhadora da escola. Entretanto, é importante salientar que tal distanciamento não foi construído no interior da escola (embora muitas vezes ela retroalimente essa assimetria), mas no âmbito das relações sociais e políticas que marcam a história do modo de produção capitalista.

No item **história de escolarização anterior**, há um percentual de 36% que alega falta de interesse. Curiosamente, nesse percentual prevalece, mais uma vez, o grupo jovem. Um total de 32% dos alunos informa sobre a necessidade de trabalhar para colaborar com o

sustento da família. E um menor percentual, 9%, revela ter desistido da escola em virtude da mudança de cidade.

Gráfico 5 – Escolarização anterior



Fonte: Autora, 2012.

Nesse Gráfico chama mais atenção um índice relativamente alto de alunos que alegaram o fator “preguiça” como motivação para a não permanência na escola, quando criança e/ou adolescente. Mas o que pode ser considerado “preguiça” se levarmos em conta que esses sujeitos insistem em voltar para a escola? Como adjetivar a atitude de saída da escola como “preguiça” se a vida não parece nada fácil, especialmente para essa parcela da população que enfrenta em seu cotidiano as diferentes formas de exclusão? Na verdade, esses sujeitos têm uma história frustrante que marcou de forma singular sua relação com a escola. Diante de tantos enfrentamentos, não é possível, simplesmente, caracterizá-los como preguiçosos. Como diz Arroyo (2005, p. 25),

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Mas é curioso perceber que eles absorvem os discursos que circulam na sociedade e não se reconhecem, assim, como sujeitos de luta, haja vista também o alto percentual no item “falta de interesse” para justificar sua não permanência na escola. Enfim, esses alunos assumem toda a culpa que nem sequer lhes cabe de fato. É possível recorrermos às palavras de Freire (2002) quando ele diz que o ato de atribuir um não saber aos sujeitos não

escolarizados favorece a reprodução de uma “ordem injusta” que naturaliza a negação dos sujeitos e descredencia os saberes legitimamente produzidos por eles, inculcando-lhes a sensação de “ser menos”.

Na próxima seção, analisaremos as práticas observadas e as intervenções que foram realizadas na turma do primeiro segmento de EJA. Após analisar algumas sessões regidas pela professora da turma, também colocaremos sob análise as sessões por nós assumidas enfrentando, na trama dos modos de ensinar, o drama de se ver diante do espelho.

3 MODOS DE ENSINAR: A TRAMA E O DRAMA DE (SE) EXPOR NUMA SALA DE AULA DE EJA

Analisar os tropeços nos modos de ensinar numa sala do primeiro segmento de EJA, é refletir sobre os silêncios impostos ao aluno. A tentativa de demarcar um lugar de diferença entre a minha prática pedagógica e a prática da professora sofreu percalços, colocando-me nesta terceira via de “excedente de visão em relação ao outro” (BAKHTIN, 2003).

3.1 Pretensões pedagógicas na sala de aula de EJA: o drama da exposição³⁷

As diferenças sociais que dividem a sociedade brasileira, conforme vimos tratando ao longo dessa dissertação, provocam para a maioria dos professores efeitos diretos na sala de aula. Em se tratando da realidade de EJA, tal situação parece ainda mais acentuada uma vez que os modos de ensinar nessa modalidade devem ser sustentados pelo respeito ético às experiências dos alunos reveladas na sala de aula. E esse respeito ético exige uma escuta às enunciações que ali são expostas, ainda que não verbalizadas. Nem sempre os docentes sentem-se seguros para ser um “educador problematizador” que, através do diálogo, coloca a *atuação* do aluno em cena, permitindo assim que as vozes se contaminem naquele ato.

E como diz Bakhtin (2003), todo ato é, antes de tudo, uma ação ética. Ao falar sobre algo, isso demanda uma atitude responsiva. Ou seja, toda fala já me põe implicado com um certo dizer. É preciso, então, saber o que fazer com esse movimento que se opera na sala de aula a partir das falas que ocorrem nesse espaço. São palavras em jogo. Tanto a fala da professora como a dos alunos entram em funcionamento naquele contexto, produzindo “algo novo”. Afinal, “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se outra voz” (BAKHTIN, 1977, p. 169).

Por isso, lançar-se a aulas dialógicas exige lidar com o imprevisível e com o inesperado, próprio de um contexto onde muitas vozes circulam e muitos saberes se cruzam neste intercâmbio de experiências. Até porque a experiência sempre nos conduz ao perigo. Como diz Larrosa (2002), experiência e perigo apresentam a mesma raiz etimológica. Há, portanto, uma relação associativa entre esses termos, na medida em que “provar” (*expereri*) contém a mesma raiz (*per*) de “perigo” (*periculum*).

A experiência dos sujeitos de EJA, tanto de professores como de alunos, cruzam-se neste terreno movediço de identidade e diferença. Esses sujeitos, na condição de

³⁷ O termo drama aqui utilizado faz analogia.

trabalhadores, de pessoas adultas, de vivências diversas, têm uma identidade que demarca os “entre-lugares”³⁸; mas seus saberes e seus **modos** de experiência compõem a soma das partes da diferença. Nesse sentido, a experiência é da ordem da subjetividade. Nessa passagem entre o que se vive e o que se faz experiência, há um sujeito que nela se constitui, pois “algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc”. Desse modo é: “un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (LARROSA, 2006, p. 4).

É, portanto, uma trama de histórias que se estabelece entre os sujeitos na sala de aula, e dela se deve tirar proveito para que as diferentes vozes ressoem naquele contexto pedagógico. E do lugar de mediador privilegiado, o professor precisa exercitar sua escuta. Paulo Freire dá o sentido de uma escuta genuína, quando diz:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 75).

Ao escutar alguém, pressupõe-se que há uma disposição para ouvir algo que ainda não se sabe. Aquele que se dispõe a escutar, saindo de uma posição autoritária, é “[...] alguém que está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a caminhar numa direção desconhecida” (LARROSA, 2002, p. 138). Ou como diz Geraldí (2006), ainda que disponhamos de “certas técnicas de escuta”, há sempre algo que foge de nosso controle, pois

[...] não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na fásca deste encontro escreveu em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência (GERALDI, 2006, p. 138).

Daí porque, contrária à prática bancária que se limita à mera memorização de um rol conteúdos, a prática emancipatória, que prima pelo rigor metodológico do diálogo acerca dos saberes, torna a sala de aula um espaço de narrativas. Nesse sentido, a sala de aula de EJA assume uma estética própria em relação aos demais níveis do Ensino Fundamental. Os docentes, diante da diversidade cultural dos alunos dessa modalidade, podem transformar as

³⁸ Expressão utilizada por: Bhabha, H. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UGMG, 2003.

experiências narradas em texto. Afinal, “[...] tudo o que nos passa pode ser considerado um texto” (LARROSA, 2002, p. 137).

Mais do que um lugar instituído, repleto de normatizações e “dispositivos disciplinares”³⁹, apenas com a intenção de “vigiar e punir”⁴⁰, a sala de aula deve se constituir em um lugar praticado. Um espaço impregnado de vozes e dizeres que, por consequência, transformam-se em diálogo de palavras. Daí porque a palavra é constitutiva da subjetividade dos sujeitos. E a sala de aula, especialmente de EJA, é o espaço onde a palavra precisa ter lugar. Por isso, além de encarar a sala de aula como um espaço privilegiado de convivência, é preciso, antes, encará-la como um cotidiano desafiador. E o cotidiano não é aquilo que se nomeia de rotina. Ao contrário, como diz Certeau (1994, p. 31), “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”.

E foi nesse cotidiano da sala de aula, suspendendo as evidências, que me vi diante dos alunos de EJA e, sobretudo, com a incumbência de por em ato as aulas dialógicas, motivo maior de nossas críticas à atuação da professora regente.

Assim ficamos expostas à trama das provocações pedagógicas. Partindo do pressuposto que a sala de EJA é um cenário implicado com a(s) diversidade(s) de saberes e também de subjetividades, ao tomar a decisão de assumir aquele cotidiano, a partir do convite da professora da turma, foi preciso colocar em destaque algo que de alguma forma pudesse equacionar o interesse dos alunos que estavam presentes nesse contexto de aprendizagem.

Naquele momento, já respaldadas por nossos estudos e pesquisas, bem como pelas observações realizadas na sala de aula, entendíamos que não era possível deixar de explorar o universo cultural dos educandos, cuja saída e retorno à escola reclama, para a maioria, o mesmo motivo: a inserção no mundo do trabalho. Diante de tal compreensão em relação aos sujeitos de EJA, não queríamos cometer equívocos idênticos ao da professora da turma que, embora dizendo reconhecer a diversidade cultural nas turmas de EJA, limitou-se a tratar de aspectos triviais e estereotipados sobre os textos que foram trazidos para a sala de aula.

Inicialmente analisaremos 3 aulas, que estavam sob a regência da professora Medusa. As aulas foram realizadas na 3ª fase do primeiro segmento de EJA. Trazemos um recorte dessas aulas para expor as nossas primeiras impressões. Por meio delas, faremos alguns

³⁹ O termo “dispositivo disciplinares” é uma expressão cunhada por Foucault para categorizar os operadores normalizadores, materializados: na arquitetura das instituições, nos discursos, nas teorias, nas técnicas, nas práticas, regras, etc. Para maiores esclarecimentos ver obras de Foucault (1975, 1979, 1982).

⁴⁰ Faz alusão à obra de Foucault (1975): *Vigiar e punir*. Essa obra, cuja primeira edição data de 1975, faz uma análise radical dos mecanismos sociais e teóricos que impulsionaram mudanças no mundo ocidental, sobretudo nos sistemas penais. Analisa os modos de vigilância e de punição que, igualmente, são realizados nos hospitais, prisões e escolas.

contrapontos com as aulas que foram assumidas por nós durante o período de estada na escola.

✓ **Aulas da professora Medusa**

As aulas apresentadas abaixo são recortes das aulas registradas em nosso diário de bordo, cuja escolha para narrá-las aqui foi baseada nos seguintes critérios: temáticas e diálogos. Essas aulas, de acordo com nosso entendimento, foram as que revelaram um maior esforço por parte da professora Medusa para provocar, considerando a diversidade cultural, aulas interativas e dialógicas em sala de aula.

✓ **1ª aula observada**

A professora da turma entrega uma folha ofício digitada na qual reproduz um artigo de jornal que fala sobre a Paz. O artigo tem como título: “Maceioense sai às ruas para pedir paz” É uma reportagem da jornalista Mônica Lima de “O Jornal”, publicada naquele mesmo dia⁴¹. Abaixo do texto, a professora elaborou algumas perguntas escritas sobre o assunto. Ela convida os alunos para realizarem, em voz alta, uma leitura compartilhada deste exercício formulado sobre a reportagem. Apenas um aluno resolve atender à solicitação da professora. Mas ele não realiza uma leitura de acordo com a expectativa da professora. Antes que o aluno conclua, a professora faz a seguinte advertência:

Professora Medusa: “Se você estivesse acompanhando estaria lendo melhor, deixa que eu mesma continuo”.

A professora interrompe a leitura do aluno, e ela, conforme sua advertência, prossegue a leitura do texto. Em seguida, explica a 7ª questão. O aluno, por sua vez, silencia, parecendo não mais à vontade para participar da aula. A atitude da professora Medusa vai de encontro aos ensinamentos de Freire, quando ele diz que o respeito do professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, não deve ser agravado com procedimentos inibidores (FREIRE, 2002). E isso exige do educador o cultivo de sua própria humildade. Uma relação professor-aluno, verticalmente opressora, atravessada pelo medo e pela tensão, constitui-se, do ponto de vista pedagógico, um dos agravantes do fracasso escolar.

Nesse sentido, é curioso pensar sobre este lugar de autoridade que a professora Medusa tenta ocupar na sala de aula. Uma autoridade que se confunde com autoritarismo, e

⁴¹ Artigo que a professora retirou de um jornal e levou digitado em uma folha à parte.

termina por inibir a participação do aluno. Provavelmente, é uma maneira de a professora se desvencilhar de possíveis culpas. Nesse caso, é preciso repassá-las para que ela possa preservar seu lugar de detentora de todo saber. Ao colocar a culpa no estudante, estabelece a **condição** para o bom rendimento: “**se** estivesse acompanhando [...]”. Mas aqui vale perguntar: acompanhando o quê? Será que a professora Medusa está se referindo: ao ritmo da turma? às aulas? ao modo como os conteúdos estão sendo dados? ao dia a dia das aulas? Enfim, na fala da professora, por meio da condicional “**se**”, há o requinte de um tom professoral que procura colocar o aluno no seu devido lugar, isto é, no lugar daquele que não sabe. E é do lugar de quem sabe, que ela, colocando o aluno “em seu lugar”, adverte: “[...] deixe que eu continuo”. Esse episódio já sinalizava que a professora não se mostrava afeita ao diálogo. Segundo Freire (2002, p. 66),

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Em tese, é a professora, de fato, que deve ocupar a posição de referência para seus alunos. Mas a professora parece assumir um lugar fixo. Impregnada, talvez, de sua própria voz, não consegue ouvir a voz do outro. E aqui, lançando mão de uma condicional freiriana, podemos traduzir nossa inquietude: “**se** não aprendermos como ouvir [a voz dos educandos], na verdade não aprendemos realmente como falar. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar vociferando a linguagem ao impor suas ideias” (FREIRE, 2004, p. 58. Grifo nosso).

Paulo Freire, nessa condicional “**se**”, mostra que todo professor precisa deslocar-se, sempre que necessário, da posição de ensinar para a posição de aprender. É uma condição necessária para provocar movimentos nesta relação **saber** e **não saber**.

Muitas conseqüências podem ser tiradas dos modos de ensinar da professora Medusa. Inicialmente, é interessante dizer que a opção da professora em trabalhar com o gênero jornalístico em sala de aula nos pareceu uma escolha assertiva. O jornal é um portador de texto que veicula matérias que tratam da realidade. E o tema escolhido pela professora parecia bastante atual. Além disso, as matérias jornalísticas também podem dar pistas significativas sobre o lugar enunciativo do qual ele foi produzido. É Bakhtin (1977, p. 99) que nos alerta sobre isso quando diz “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido

ideológico ou vivencial. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”.

Partindo do princípio bakhtiniano de que a língua é um fato social, a professora Medusa, ao trazer para a sala de aula uma matéria do jornal, parecia munida boas intenções pedagógicas para o trabalho numa turma de EJA.

Entretanto, em momento posterior, após a distribuição do texto, foi possível perceber que tal escolha não parecia assentada numa concepção de linguagem como processo de interação verbal. Logo no início da aula, ela se mostra mais preocupada em chamar atenção não para o texto, mas para as questões que ela própria havia formulado sobre o texto. Daí que a solicitação primeira aos alunos é a de que eles leiam as tais perguntas. Segundo Larrosa (1996, p. 138),

Ao pensarmos “na formação como leitura”, o importante não é o texto senão a relação com o texto, tendo como condição essencial que essa relação não seja de apropriação, e sim de escuta, ou seja, o *outro* tem que permanecer como *outro* e não como “*outro* eu”, ou como “*outro* a partir de mim mesmo” (destaques do autor)

A matéria jornalística, portanto, assume uma posição periférica naquela aula. As perguntas sobre o texto já estão prontas, organizadas pela professora. É o seu olhar que determina o que deve ou não deve ser considerado substancial no texto. Nesse momento, reduz-se a possibilidade de os alunos se pronunciarem livremente, sem o dizer injuntivo da professora. O que teria levado a professora Medusa a procedimentos pedagógicos tão incoerentes?

Certamente o fato de a professora Medusa querer demarcar o seu lugar de professora, leva-a a uma prática autoritária até mesmo no momento em que vai explorar o texto. A advertência ao aluno por conta de sua leitura vacilante: “Se você estivesse acompanhando estaria lendo melhor, deixa que eu mesma continuo”, também revela uma fala impositiva. Ao chamar atenção do aluno, insistimos que não fica claro o que a professora Medusa quis dizer com esta advertência, por isso, à caça de pistas, os nossos questionamentos anteriores se desdobram: Estaria o aluno faltando às aulas? Estaria o aluno com dificuldades para assimilar os conteúdos? De uma forma ou de outra, a fala da professora Medusa tem um tom coercitivo, quase ameaçador às fal(h)as do aluno. Possivelmente, ao ver-se observada pela pesquisadora na sala de aula, ela parece querer proteger o seu lugar de professora. Assim, é preciso que responsabilizar o aluno pelas “dificuldades”.

Mas esse aluno, negado por ela, é quem acatou o pedido para fazer a leitura. Ao contrário dos demais colegas, ele não se acanha de participar daquela atividade, de se expor naquele espaço público que é a sala de aula. Talvez sua atitude possa ser resultante de seu desejo de ler, de se pronunciar, confiante de que sua voz pudesse produzir sentido naquele espaço de interações verbais. Uma demanda legítima, enquanto sujeito da experiência. Para Larrosa (2002, p. 25): “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade e ocasião”.

Após a conclusão da leitura, a professora Medusa sai para atender algumas pessoas que chegaram à sua procura. Ao retornar à sala, avisa que irá passar um exercício. Nada mais é retomado sobre a temática do texto. Ao terminar de escrever as perguntas no quadro, aguarda, sentada ao birô, que os alunos terminem de respondê-las.

Assim, todo o restante da aula é empregado para a “espera”. Nisto se resume a aula denominada “aula de Português”: abandonar o texto com todas as suas possibilidades, para (re)tomá-lo como pretexto de exercícios gramaticais, tal como ilustramos abaixo:

Atividade transcrita no quadro:

<p><i>1-RETIRE DO TEXTO 5 PALAVRAS:</i></p> <p><i>Monossílabas</i> <i>Dissílabas</i> <i>Trissílabas</i> <i>Que sejam verbo</i> <i>Que estejam no plural</i> <i>Que seja substantivo próprio</i> <i>Que seja substantivo comum</i></p>	<p><i>2-REESCREVA AS FRASES NO PLURAL, FAÇA AS ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.</i></p> <p><i>a) A caminhada contou com a participação de aluno, trabalhador e servidor público;</i></p> <p><i>b) A família de vítima da violência pedia justiça.</i></p>
---	--

Observamos, assim, que a professora Medusa não teve a preocupação de explorar a reportagem que trata da questão da violência e, sobretudo, do protesto realizado pela comunidade. O texto foi apenas um pretexto para ocupar os alunos com exercícios gramaticais. Uma proposta que se assemelha às atividades dos livros didáticos. Como é possível desenvolver a criticidade dos alunos sem que eles possam expor sua compreensão, interesses e histórias? Ou melhor, sem que os alunos possam expor suas impressões e, possivelmente, desmitificar outras?

Esse modo de ensinar termina por não possibilitar uma relação entre as situações da vida cotidiana e os saberes escolares. Trata-se de apresentar temas de forma episódica e acrítica, ocultando até mesmo os conflitos que fazem da parte da sociedade. Ao assumir a posição de quem ensina, é preciso estar atento ao alerta de Paulo Freire (1996, p. 47):

[...] não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos do conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Portanto, o papel de educador exige indiscutivelmente a clareza de seu posicionamento político junto às classes trabalhadoras. Exige que o educador assuma, sobretudo, a demanda política de sua prática (FREIRE, 1996). De nada parece valer o uso de variados gêneros textuais em sala de aula, se os modos de explorá-los não possibilitam uma participação mais significativa dos alunos. Mais ainda: os alunos não parecem solicitados a ler para possibilitar o envolvimento com a leitura. O convite à leitura parece ser, na verdade, uma espécie de controle da aprendizagem do aluno. Segundo Larrosa,

[...] a experiência da leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão que é uma abertura em direção ao desconhecido, em direção ao que não é possível antecipar e prever (LARROSA, 2006, p. 147).

O convite à leitura feito pela professora Medusa aos seus alunos parece ser, na verdade, apenas uma espécie de checagem. Ao pedir que os alunos leiam os textos, a professora Medusa, conforme se pode observar, só faz escuta dos erros, dos gaguejos, das inseguranças e da pouca fluência dos educandos para lidar com os escritos. A professora Medusa não parece disposta a “ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa” (LARROSA, 2006).

Outra aula confirma nossas impressões acerca da fragilidade pedagógica da professora da turma, bem como sua dificuldade de manter um diálogo com seus alunos.

✓ 2ª aula observada

A professora Medusa definiu que iria trabalhar a temática política. Para iniciar a aula, ela corrigiu o exercício de matemática que consistia em um levantamento, realizado pelos alunos sobre a intenção de votos da comunidade escolar. Após a correção, a professora pediu que os alunos abrissem, na página por ela determinada, o livro de Ciências Sociais⁴². Solicitou, ainda, que eles realizassem uma leitura silenciosa do texto “Ditadura x Democracia”. Em seguida, a professora Medusa fez comentários sobre o texto. O texto abordava assuntos políticos, relatando episódios históricos desse período da ditadura à democracia. Apesar dos comentários por ela feitos no decorrer de sua exposição oral, isso não chega a provocar uma discussão acerca do tema. Ao concluir, pede que os alunos respondam ao exercício proposto no próprio livro didático.

Foi possível observar que as vozes dos alunos foram todo tempo silenciadas. Ao iniciar pelo exercício de matemática, a professora apenas mencionou o resultado. Ela nem sequer buscou estabelecer algum tipo de relação entre a leitura do livro e os resultados obtidos na atividade referente à intenção de votos. Isso, certamente, teria possibilitado um diálogo sobre o tema em tela. Ficamos com a impressão de que aquela atividade, que levou em conta o período eleitoral⁴³, foi uma tentativa de manter uma relação entre o conteúdo escolar e a realidade. Entretanto, a pouca exploração da atividade confirma que as atividades propostas, apesar de trazerem temáticas da realidade, são realizadas, muitas vezes, de forma mecânica, sem que, de fato, haja uma significativa interlocução. Segundo Freire,

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em quaisquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 2004, p. 120)

Assumindo uma perspectiva freiriana, o **diálogo** implica entrar na corrente da comunicação, possibilitando a construção de sentidos outros. Nesse caso, a professora Medusa não chega a estabelecer um ato comunicativo em sala de aula, pois os conteúdos que ela elege, embora sejam interessantes, não são explorados de forma a produzir sentido para os alunos de EJA. Antes mesmo de os alunos se posicionarem sobre o que pensam a respeito de determinado conteúdo, a professora Medusa solicita a realização de exercícios para os quais

⁴² Os textos foram retirados do livro Viver, Aprender da 3ª fase do 1º segmento da EJA.

⁴³ Naquele ano, haveria eleição para governador de Estado e deputados estaduais.

as respostas já são previsíveis e/ou ensaiadas. A intenção da professora, portanto, é que aquele assunto, mais do que discutido, seja meramente memorizado. Como diz Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2004, p. 58).

Tanto é assim que as possíveis vivências dos alunos não foram consideradas nem mesmo quando a professora Medusa colocou em discussão o tema, advindo do livro didático, “Ditadura e Democracia”. Através da interação verbal, muitas palavras poderiam ter sido ditas pelos alunos. O diálogo, segundo uma perspectiva bakhtiniana, é estabelecido com todos esses *outros* que estão presentes ainda quando ausentes. Embora a ditadura tenha ocorrido em outro momento histórico, há uma memória que não se apaga e, ao mesmo tempo, se entrelaça com outras histórias e outras palavras.

Por isso, as vozes dos alunos devem ser pronunciadas, entrando no circuito das interlocuções, uma vez que é justamente por meio do diálogo que se expressam as diversidades culturais. Não existem histórias iguais. Todos os sujeitos partilham e mobilizam referências culturais diversas.

Considerando que há nas salas de EJA uma convivência intergeracional, os alunos de mais idade, por certo, trariam narrativas importantes acerca de episódios da ditadura, confrontando-os, certamente, com o regime democrático, que se está vivendo atualmente. O diálogo, mediado pela professora, poderia ter sido bastante produtivo entre os alunos. Como diz Bakhtin (2003, p. 11), “A vida da palavra está contida na sua transferência de uma boca para outra, de um contexto para outro contexto, de um grupo social para outro, de uma geração para outra”.

Mais uma vez, o texto foi utilizado apenas para realização de exercícios e correção de erros gramaticais. Em nenhum momento a professora Medusa pareceu preocupada em explorar a consciência crítica dos alunos, no sentido de fazer com que eles se expressassem, criassem e recriassem, decidissem e optassem. Os modos de ensinar da professora Medusa parecem forjados na “cultura do silêncio”. Ou seja, um modo de ensinar que não se pauta em aulas dialógicas. Sua proposta de colocar em discussão os aspectos políticos, contrapondo o contexto histórico da ditadura e da democracia, ficou limitada a meros comentários e resposta aos exercícios contidos no próprio livro didático.

Em nenhum momento, os alunos foram solicitados a falar sobre suas experiências. A professora Medusa nem sequer levou em conta que estava numa sala de EJA, cujos alunos, devido à faixa etária, testemunharam, provavelmente, muitos fatos desse período da ditadura. Como diz Bakhtin (2003, p. 147), “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”. Ou como diz Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2004, p. 67).

Daí que uma aula dialógica cria espaço para a voz do(s) outro(s), expressando a diversidade de todos os presentes na sala de aula. Para tanto, a professora não deve apenas impor a sua visão de mundo, mas, junto com os alunos, ajudar-lhes a dizer a palavra que dá espaço à ação transformadora. A partir do momento em que o educador passa a ser o educador que se educa com os educandos, ele se utiliza das experiências de mundo dos educandos. Assim, ninguém educa ninguém, e ambos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2004). Essa é a lição que nos ensina Paulo Freire:

[...] o educador já não é mais aquele 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. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2004, p. 68).

Nessa aula observada, as vozes pronunciadas pelos alunos ficaram limitadas às perguntas do exercício do livro didático. E a voz da professora, por sua vez, silenciada pelas instruções do livro, pelo manual do professor⁴⁴. Na verdade, os alunos parecem entender que este é o sentido último pretendido pela professora em suas aulas: resposta aos exercícios propostos. Um efeito, por certo, do modo de ensinar. Afinal,

⁴⁴ Os livros didáticos de modo geral vêm acompanhados de um manual do professor, cujo objetivo é orientar as atividades do livro e apresentar sugestões de respostas que, no mais das vezes, são seguidas à risca pelos docentes.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2004, p. 67).

Colocar em discussão uma temática política é, de fato, abrir espaço para diferentes vozes, levando em conta a diversidade cultural. Mas isso depende, em grande medida, do modo de ensinar. Mais ainda: da posição que o educador ocupa na sala de aula, levando em conta as histórias, marcadas por frustrações, que esses sujeitos trabalhadores carregam sobre uma escolarização interrompida.

✓ 3ª aula observada

Nessa 3ª aula, a professora Medusa trouxe um poema denominado “O açúcar”. Ela traz esse gênero textual, aproveitando para discutir a temática do “trabalho”. O poema falava sobre a vida das pessoas que trabalhavam no corte da cana. Após a leitura do poema, realizada por ela, a professora Medusa abriu espaço para que os alunos cometessem o texto, tal como ela mesma verbalizou no início da aula. Dois alunos aproveitaram para relatar suas vivências no corte da cana, ressaltando que viviam em condições desumanas, quase como escravos. Os alunos dão os seguintes depoimentos:

Aluno 1: “A gente não tinha nenhuma proteção e o dinheiro era pouco. Quando chegava o fim do mês não recebia, porque o dinheiro ficava todo na mercearia. Teve gente que fugiu, porque pegou o dinheiro e não pagou a mercearia”

Aluno 3: “Eu fugi. Depois fui pra Palmeiras e lá aprendi a ser marceneiro”.

Essas falas tão significativas, repleta de experiências, encerraram-se ali. Falas perdidas. Experiências ignoradas. Um desconhecimento, por parte da professora, de que toda experiência está alicerçada por um princípio, a saber: “o princípio de transformação”. Transformação que supõe um sujeito sensível. Como diz Larrosa (2006), um sujeito aberto à transformação de suas palavras, de suas idéias, de seus sentimentos, de suas representações. Por isso, **fala**. Ele inscreve o seu dizer na trama de outros dizeres, para escutá-la de outro lugar. A experiência expõe o sujeito que, submetido aos seus efeitos, se transforma. Daí que para Freire (2004, p. 104), a existência humana não pode ser muda: “o mundo pronunciado retorna problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciamento”.

Além disso, tal como adverte Larrosa (2010, p. 69), “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos

damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Entretanto, a professora Medusa parece desperdiçar, do ponto de vista cultural, pedagógico e do conhecimento, esses saberes, advindos da realidade de cada aluno, que não são transformados em saber científico. Uma vez que as próprias experiências dos estudantes, por meio do diálogo, com ajuda da professora, devem ser transformadas em falas mais reflexivas. É desse modo que, segundo Freire (2004, p. 74), “A percepção ingênua ou mágica da realidade, da qual costuma resultar a postura fatalista, cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se”.

Logo após aquelas falas dos alunos, das quais não se tirou consequências, a professora apresenta mais um texto, dessa vez sob o título “Zumbi dos Palmares”. A partir dele, a professora traz os temas etnia e religião, enfatizando que “nós somos miscigenados, fomos formados biologicamente a partir de várias raças”. Ela prossegue a aula dizendo:

Professora Medusa: “Quando os portugueses colonizaram o Brasil, chegaram aqui e encontraram os índios. Quando os negros chegaram ao Brasil trouxeram sua cultura, por exemplo, o candomblé, a umbanda, etc. Os negros tiveram que praticar o ‘sincretismo’, ou seja, fizeram a junção da religião dos brancos, a católica, com a deles, o ‘candomblé”.

A fala da professora Medusa sobre os conteúdos apresentados é sempre marcada por um *script* escolar que se limita a repetir os discursos prontos, já anunciados nos manuais do livro didático. Tudo que ela diz é uma repetição mecânica do que está posto no livro didático. Apesar de procurar trazer assuntos que contemplem a temática da diversidade, suas tentativas, pelos modos de ensinar, não produzem os efeitos necessários para a aprendizagem significativa dos alunos. Ao negar a voz dos sujeitos de EJA, a professora nega, ao mesmo tempo, seus saberes e suas possibilidades de transformação. Afinal como diz Freire (1992, p. 24): “[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista”.

A professora Medusa demonstra todo tempo dificuldades para promover aulas dialógicas. E são as aulas dialógicas, especialmente numa sala de EJA, que possibilitam, conforme dito anteriormente, problematizar a realidade do aluno, permitindo-lhes refletir sobre a sua condição de sujeitos histórico-culturais. Sujeitos pensantes, capazes de se libertarem da opressão presente.

É pela via da linguagem que as subjetividades dos sujeitos podem ser expressadas de modo singular. Daí que, quando se considera o diálogo um aspecto constitutivo da ação humana, a escola precisa ser um espaço propício para o exercício da palavra. Para Bakhtin

(2003, p. 323): “[...] as relações dialógicas são relações semânticas entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”.

Por isso, Bakhtin (2003) considera que o discurso é vivo. Para ele, o contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos, que refletem e retratam a realidade que a produziu. Não é por outra razão que a diversidade cultural dos sujeitos de EJA, com suas experiências, pode contribuir para tecer a trama desses fios dialógicos que, em combinação com outras palavras, produzem saberes com novos sentidos, tanto para os alunos como para os próprios professores.

A seguir, analisaremos 3 aulas que ficaram sob nossa regência, nessa mesma turma de EJA. Escolhemos três aulas que podem revelar de alguma forma nossas dificuldades para dar conta de um contexto escolar que, até aquele momento, parecia um espaço no qual poderíamos tecer, pelos modos de ensinar, novos pontos nas malhas que enredam a prática pedagógica. Esquecemos, porém, que o ato de tecer é uma ação exigente e complexa, tal como nos mostra o mito de Penélope⁴⁵. Assim, é o drama e a trama enredando nossas ações da posição de ensinantes⁴⁶. Não por outra razão, decidimos nos colocar diante do espelho.

Assumimos as aulas a pedido da professora Medusa. Saímos do lugar de observadora, para o lugar de regente. Convencidas de que numa sala de EJA é preciso realçar a diversidade cultural que contempla, ao mesmo tempo, os diferentes posicionamentos ideológicos e as diferentes formas enunciativas, procuramos, ao contrário da professora, eleger um tema que fosse o eixo estruturante dos conteúdos abordados.

A troca de posição, de observadoras para regente, não nos parecia, a princípio, representar nenhum tipo de dilema. Na certeza de poder fazer o **diferente** naquela turma de EJA, consideramos que a categoria **trabalho** seria, enquanto um aspecto fundante da relação homem-cultura, o ponto de entrelaçamento da diversidade que caracteriza os sujeitos que retornam à escola da qual parecem sempre expulsos.

3.2 Fazer da sala de EJA um lugar praticado: a trama do(s) nós

Ao entender a sala de aula não como um mero lugar, minha tentativa foi fazer da sala de EJA um lugar praticado. Da posição de professora, a pretensão era criar naquele espaço situações interativas em que o aluno pudesse, posicionando-se criticamente diante da realidade da qual faz parte, reconhecer-se como sujeito de sua história. Certamente que tal

⁴⁵ O mito de Pénlope se resume na seguinte aporia:

⁴⁶ O termo ensinante abre espaço para pensar a singularidade e o modo subjetivo de nos situarmos em relação ao conhecimento. Para maiores esclarecimentos, ver: FERNÁNDEZ, Alicia (2000).

empreendimento exigiria um modo de ensinar implicado com aulas dialógicas nas quais a interação verbal possibilitasse a emancipação dos alfabetizandos.

Freire (2004) salienta que: “a alfabetização envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros”. Daí que aulas dialógicas não requerem apenas uma discussão, mas momentos reflexivos sobre as experiências vividas por cada sujeito envolvido naquele momento. Isso traz condições para problematizar, do ponto de vista político e ideológico, as palavras que aparecem nas enunciações que circulam na sala de aula, tanto aquelas presentes nas consignas do livro didático como nas falas dos alunos. Como diz Bakhtin (2003, 47), “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”.

Ao escolher a temática do **trabalho**, na intenção de realçar a diversidade cultural dos sujeitos de EJA, acreditei que isso possibilitaria mobilizar um processo dialógico junto aos educandos, despertando-os para o questionamento, à curiosidade e à criatividade. Entendi que essa temática, considerada de vital importância para o ser humano, seria significativa para os sujeitos de EJA que tem o **trabalho** como um elemento constitutivo de suas vidas desde a infância. A maioria, inclusive, deixou de ter acesso à escola na idade dita como adequada devido à grande necessidade de trabalhar para garantir o seu sustento, bem como de sua família⁴⁷. Nesse sentido, o trabalho envolve também as necessidades humanas individuais. Através de seu trabalho, o homem identifica-se como um ser de cultura, como sujeito histórico. Além de produzir bens coletivos, ele também se humaniza nesse “fazer que se dá no domínio da cultura e da história” (FREIRE, 1976, p. 45).

Mas não se pode desconhecer que há uso indiscriminado do conceito de trabalho, que culmina na sua banalização. Essa banalização borra a diferença que tão bem Marx e Engels (várias obras) estabeleceram entre trabalho abstrato (socialmente necessário e produtor de mais valia) e trabalho (atividade de transformação do real pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe). Enquanto o primeiro termo corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista; o segundo, ao contrário, tem a ver com o aspecto decisivo da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade (LESSA, 2002).

⁴⁷ Durante a investigação ao perguntar para alunos o porquê deles procurarem ou retornarem à escola e quererem aprender a ler e a escrever, uma resposta é sempre recorrente, especialmente entre os mais jovens: conseguir um trabalho melhor.

A diferença entre os termos revela bem a divisão de classes: uma que ocupa os lugares privilegiadamente decisórios; e a outra, que padece das conseqüências das decisões. As relações de poder, no entanto, não deve ser um obstáculo às transformações sociais. Ao contrário, ela se constitui como um desafio permanente à correlação de forças que tensiona a luta de classes. Assim, se quisermos assumir uma educação eminentemente crítica, na intenção de desestabilizar um passado que ainda se faz presente, é preciso estar com seu posicionamento político-ideológico na ordem do dia. Ou seja, compreender que o sujeito sofre permanentemente os efeitos de um determinado contexto cultural. O sujeito histórico não é um ser abstrato, fora de um espaço temporal. Na perspectiva de uma prática pedagógica crítica, é mais do que necessário dialogar com os alunos sobre as contradições sociais em que todos nós estamos submetidos numa sociedade capitalista.

Nesse sentido, é a leitura do passado que pode dar a dimensão política do presente. Conforme adverte Santos (2005, p. 19): “[...] só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente”. Isso nos leva a acreditar que a construção de um projeto educativo emancipatório, obriga-nos a lidar com os sujeitos-alunos através de uma prática dialógica. É pela via do diálogo que a palavra se atualiza e, ao mesmo tempo, mobiliza os sujeitos para uma permanente interação. Isso mostra que a ação humana não se dá fora da interação; nem a palavra fora da ação. Dar relevo ao movimento que a palavra provoca na interação dialógica é chamar atenção para a própria incompletude do homem, isto é, para sua historicidade.

Desse modo, os diálogos enriquecem. A troca possibilita a criação de significados novos que, por sua vez, apresentam-se prenes de outros significados. Mas isso só é possível nos diálogos ativos, já que não se pode compreender criativamente sem mobilizar as suas próprias questões. Se a cultura dominante tenta silenciar a cultura dominada, tornando seus sonhos e desejos impronunciáveis, é preciso, mais do que nunca, colocar as falas desses sujeitos em ação.

Entretanto, o maior de todos os desafios, especialmente para quem ocupa a posição de ensinar, talvez seja o de se desvencilhar da lógica binária. Uma lógica que separa aqueles que pensam daqueles que executam.

Estava também ciente de que a linguagem não é neutra. E é justamente nos espaços da sala de aula, arena de luta discursiva, que se pode (des)velar a produção de sentido(s) entre os falantes. Embora falantes de uma mesma língua, os sujeitos podem falar de lugares e posições diferentes. Podem ainda ter uma fala que está sob o efeito ideológico de uma cultura dominante, que nega à classe dominada os seus direitos. Sendo assim, os professores,

mediadores críticos, é que podem retirar o véu que encobre a autoridade dos discursos de poder – sustentáculos de uma sociedade capitalista.

É nesse sentido, que a categoria **trabalho** foi identificada como um aspecto importante para ser discutido numa turma de EJA, a considerar que, a despeito de os alunos estarem ou não trabalhando, ou ocupando qualquer outro tipo de atividade remunerada, eles são, potencialmente, trabalhadores dada a condição econômica e social a que pertencem. É desse lugar de sujeitos trabalhadores que a voz dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos pode ser pronunciada.

Afinal, a maioria ali está em busca de uma formação mais qualificada para o ingresso no mundo do trabalho. Outros, ainda que o foco não seja mais a busca do trabalho, é por conta dele que, muitas vezes, interrompe sua escolarização⁴⁸. Assim, de uma de forma ou de outra, o **trabalho** é, inegavelmente, o ponto de interseção entre os sujeitos de EJA. E, contraditoriamente, é por ele, e por causa dele, que os alunos enfrentam as agruras de saída e retorno dos/nos espaços escolares.

Para Pinto (2010, p. 82), “O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. Nesse sentido, tínhamos a clareza de que as aulas dialógicas sobre a temática do **trabalho** deveriam incidir, ao mesmo tempo, no tipo de qualificação social que a sociedade exige do trabalhador e na problematização dos posicionamentos ideológicos daí advindos que recaem sobre os sujeitos de EJA, geralmente estigmatizados como alunos fora do ensino “dito regular”, “fora de faixa” etc. Ou seja, uma desqualificação que, certamente, deprecia seus esforços e sua condição de sujeitos de direitos. Essa atitude preconceituosa em relação aos adultos analfabetos, é uma forma de negação. De acordo com as palavras de Pinto (2010, p. 85),

O menosprezo pela educação de adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo [...] incide no erro sociológico de supor que o adulto é *culpado* de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é *feito como tal* pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência (Grifos do autor).

⁴⁸ A necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos alunos deixem o Ensino Fundamental regular antes de concluí-lo. O estudo *Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*, publicado em agosto de 2011, na série *Cadernos de Reflexões*, do MEC, revela que 29% desse público que está matriculado do 1º ao 9º ano já exerce alguma atividade remunerada, sendo que 71% ganham menos de um salário mínimo. A dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho faz com que mudar para as turmas da EJA, sobretudo no período noturno, seja a única opção.

Entrar no mercado de trabalho tem sido, ao longo da trajetória da Educação de Adultos e de EJA, um dos motivos determinante para os movimentos de saída e retorno dos alunos à escola⁴⁹. Essa realidade social, expressa pelas falas dos próprios alunos durante as aulas sob a regência da professora Medusa, incentivou minha decisão de colocar o tema trabalho como eixo estruturante das atividades que seriam, então, desenvolvidas.

Entendi que, a partir das condições sociais e culturais dos alunos é possível promover, na perspectiva de uma **educação não alienada**, aulas reflexivas e dialógicas. Segundo Pinto (2010, p. 59),

Somente a **educação não alienada** pode servir aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento, e pela transformação da vida do homem. E isto pela razão de que se funda nas próprias condições de atraso e de miséria, não as rechaça, e sim as aceita como um dado histórico-antropológico que terá que suprimir (Grifo nosso).

O mesmo autor também adverte que quando o educador assume uma postura alienada, isso faz com que ele, abstraído de suas determinações sociais, construa suas atividades pedagógicas “no vácuo”. Assim, uma metodologia planejada no vazio não contribui para, numa perspectiva transformadora, alavancar uma prática alfabetizadora significativa. Na verdade,

No processo de alfabetização de jovens e adultos, trabalhadores pobres e explorados, é necessário que se ultrapasse a sua linguagem concreta e cotidiana, pois esta está intimamente ligada ao seu modo de pensar comum e a sua consciência prática (POEL, C.; POEL, M., 1993, p. 77).

A partir de uma perspectiva mais ampla sobre o estatuto do trabalho para a própria condição humana de *estar* no mundo, nossa pretensão era atender às necessidades dos educandos de falar sobre suas experiências e, sobretudo, fomentar conteúdos problematizadores que pudessem refletir a história, a cultura e a vida daqueles sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. O ensino precisa tratar das especificidades dos alunos na coletividade, como forma de construção de sua humanidade e de sua permanência no contexto escolar e no diálogo das diferentes culturas.

⁴⁹ Muitos alunos terminam deixando a escola porque não conseguem conciliar com o trabalho, outros voltam porque vêem a escola como uma possibilidade de buscar melhores condições de trabalho e a busca pela subsistência diante da responsabilidade familiar.

✓ **Aulas da Pesquisadora Penélope: a hora do espelho**⁵⁰

Durante um mês, do ano de 2009, as práticas interventivas foram desenvolvidas com apoio de alguns gêneros textuais apresentados em Livros Didáticos de EJA⁵¹. Além disso, também lancei mão de suportes de gêneros, que circulam no dia-a-dia da vida social, com o intuito de provocar, entre os sujeitos de EJA, aulas dialógicas.

Para o aprofundamento conceitual de termos que se confundem com a atividade do trabalho, tais como emprego, profissão e ocupação, foram utilizados recursos materiais, do tipo: vídeos documentários e vídeos de entrevistas, panfletos, fotografias, etc⁵², para que pudesse caracterizar o trabalho formal e o trabalho informal no que concerne às suas semelhanças e diferenças. Minha intenção, portanto, era desenvolver atividades em consonância com a proposta de Freire. Ou seja, planejar aulas à semelhança dos Círculos de Cultura⁵³ cuja preocupação maior era colocar em discussão as experiências e a realidade dos sujeitos presentes na roda de diálogo.

Pretendi dar voz àqueles alunos trabalhadores. Possibilitar que eles falassem sobre seus sonhos, desejos e anseios, de tal sorte que os diálogos produzissem, por sua vez, novos conteúdos e, do mesmo modo, se transformassem em diferentes saberes. Enfim, dar visibilidade à vida daqueles alunos que, até então, julgávamos emudecidos pela professora da turma.

⁵⁰ A partir desse momento passaremos a usar os verbos na 1^o pessoa do singular, uma vez que estaremos discorrendo sobre as aulas que por mim foram assumidas nesse período. Daí tratar-se **a hora do espelho**. Vale dizer, ainda, que, por vezes, para fazer referência à minha pessoa estarei fazendo uso do codinome Penélope. O nome para fazer referência à pesquisadora leva em conta a decisão metodológica de escolher nomes da mitologia grega. Mas vale ressaltar que o nome Penélope serve como metáfora ao drama vivido pela pesquisadora na regência da sala de aula.

⁵¹ Alguns gêneros textuais foram retirados dos fascículos “Emprego e Trabalho” e “Mulher e Trabalho”, que fazem parte da Coleção Cadernos de EJA. Textos intitulados “A grande Data”, “A lei que Garante ao Trabalhador”, “Cântico da Rotina”; e “Mulheres em desvantagem”, serviram de mote para as nossas discussões em sala de aula, e para realização de algumas outras atividades pedagógicas.

⁵² Projeção de um documentário “Mirante e Mercado” de autoria do alagoano Hermano Figueiredo; dois vídeos informativos do site “youtube”.

⁵³ É uma ideia que substitui a turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no exercício pedagógico de Paulo Freire. Círculo, porque todos os inseridos no processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade.

✓ 1ª Aula sob a regência da pesquisadora Penélope

Nessa primeira aula, o objetivo era discutir as leis que garantem os direitos dos trabalhadores⁵⁴. Ao falar o tema da aula, o aluno A1 imediatamente diz:

A1: a firma que não der o vale-transporte tem que dar o vale-refeição. O advogado me falou que nós só podemos trabalhar no mínimo 03 meses como clandestinos.

Sem fazer qualquer menção ao que o aluno A1 havia dito, registro no quadro alguns benefícios que são direitos dos trabalhadores: **FGTS, salário mínimo, férias, seguro desemprego, vale-transporte**. Em seguida, entrego o texto “O que a lei garante aos trabalhadores”, iniciando uma leitura compartilhada.

A fala de A1 passa despercebida, uma vez que, na perspectiva de uma aula dialógica, ela deveria ter sido compartilhada, explorada. Entretanto, passou a ser uma voz que, naquele momento, não teve seu espaço, sendo negada e, portanto, silenciada. No esforço em dar conta da função de ensinar, não percebo, mesmo no papel de pesquisadora, a monopolização que faço do espaço. Era como se o legítimo saber estivesse sob minha guarda. Ingenuamente, ocupei o lugar de portadora da verdade a ser transmitida. O que antes condenava, da posição de observadora das aulas da professora Medusa, fez-se repetição em minha prática pedagógica, violando a dinâmica interativa naquela sala de EJA e dando vez à “educação bancária”. E Freire (1996, p. 113) nos adverte:

[...] não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.

É ouvindo a voz do educando que se produz uma relação dialógica no processo de ensinar e aprender, e é nesse processo que o professor desloca-se do lugar daquele que ensina para o lugar daquele que aprende, provocando movimentos na relação de **saber e não saber**.

E aula prossegue com a leitura dos artigos da Constituição Federal:

Pesquisadora Penélope: “No artigo 7º da Constituição, no inciso I, fala da despedida arbitrária”.

A1: “O meu patrão só paga o salário, R\$465, mas não dá o salário família, o que faço?”

⁵⁴ Os textos encontram-se em anexo

Pesquisadora Penélope: “Você tem que reivindicar”

A2: se você reivindicar será despedido.

Após a fala do aluno A2, o silêncio se impõe. A enunciação “você tem que reivindicar” parece uma “frase pronta”, sem que dela possa se tirar maiores conseqüências. Ao receber a réplica do aluno A2, nenhum desdobramento dessa fala se faz. A um não saber que ali fica exposto, sem que ele vire outra coisa. Além disso, a palavra **reivindicar**, enquanto um signo lingüístico, é um termo plurivalente nessa relação conflituosa entre capital e trabalho. De fato, **reivindicar** é um direito do trabalhador quando se vê explorado, mas para o patrão o mesmo termo assume outro sentido. Essa tensão reflete o conflito de interesses sociais. Como diz Bakhtin (1977, p. 66) “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

Assim, as falas dos alunos são legítimas. Mas a Pesquisadora Penélope (PP), do lugar de professora, não consegue dar continuidade ao diálogo para que os alunos, criticamente, acrescentem uma nova dimensão ao modo de pensar. De acordo com a fala do aluno A2, é melhor não reivindicar para não ser mandado embora. Há, portanto, nessa enunciação diversos dizeres que precisariam ser postos em discussão. De acordo com Bakhtin, qualquer enunciação está repleta de outras vozes. Ou seja, “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior (BAKHTIN, 1977, p. 125).

Portanto, o termo reivindicar ficou à deriva. Na dúvida de como prosseguir, preferi lançar outras perguntas, sem fazer escuta à fala dos educandos. Era preciso realizar a leitura do texto escolhido para aquela aula. Era como se eu fosse perder o controle da aula, deixando que os alunos falassem mais livremente. Preocupada mais com o tempo do que com a fala dos alunos, desperdicei o tempo curricular. E, assim, dei continuidade às indagações que já estavam previstas em meu planejamento.

PP: qual o salário que o trabalhador ganha hoje? Vamos ver se dá para cobrir nossas despesas?

Os alunos vão falando as despesas, enquanto ela registra as falas no quadro.

35,00 butijão

100,00 água/energia

300,00 feira

150,00 aluguel

100,00 com filhos na escola

PP: “50,00 dá para gastar com o filho na escola pública? Quem vem resolver essa conta?”

A3: professora não esqueça a cervejinha do final de semana.

(risos)

P P acrescenta: o remédio, o lazer.

A aluna 3 se dispõe a resolver o problema no quadro, e juntos chegam à conclusão de que o salário mínimo não é suficiente para suas despesas

É curioso observar que A3 quer trazer a PP para a realidade deles. E a fala da PP, ao evocar **remédio** e **lazer**, parece apelar para um polimento à enunciação de A3, que solicita que a professora “não esqueça a cervejinha do final de semana”. É como se ele quisesse alertar à professora que a diversão também é necessária. E faz isso com arte, com um tom jocoso. Quase como um apelo à quebra dessa sisudez que, em geral, impera na prática pedagógica. De acordo com Larrosa (2010, 172),

A permissividade para com o riso é inversamente proporcional ao caráter “moral” dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, ou ao caráter “sagrado” daquilo que o constitui. Quando um professor interrompe abruptamente o riso, com um “aqui estamos falando sério”, algo tem a ver com valores, com normas, com modos de comportamento, com mecanismos de constituição e regulação da consciência. Destaques do autor).

E Larrosa ainda complementa:

E é uma dessas aulas “sérias” que não se sabe o que fazer com o bufão ou com aquele que se faz de palhaço, com esses personagens irreverentes que tanto atrapalham, que colocam em perigo a estabilidade da aula, sua própria possibilidade. Seu riso é o sinal de que eles não entram no jogo. Às vezes se aproveitam do jogo, jogam ironicamente, sem acreditar no jogo, com uma certa distância irreverente, mas não participam como deveriam participar, com a seriedade com que deveriam participar. E seu riso é como um esvaziamento de sentido, como um dispositivo muito eficaz de dessacralização (LARROSA, 2010, p.172)

A palavra “cervejinha” foge das possibilidades daquele contexto pedagógico que se pretende sério. Os risos do aluno, e dos próprios colegas, sinalizam que a fala da PP está distante da realidade. A PP tenta “salvar” a seriedade da aula, trazendo as palavras **lazer** e **remédio**. Mais do que outras possibilidades do dizer, elas ressoam o discurso moral “aqui estamos falando sério”. Mas, como diz Certeau (1994, p. 46), “sem cessar o fraco tira partido de forças que lhe são estranhas. A sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão de aproveitar a ocasião”.

Além ter trabalhado com valores fictícios em relação às despesas dos educandos, encerro a aula, após a resolução da conta no quadro, sem qualquer outro comentário. Isso revela um abandono dos ensinamentos de Freire (2004, p. 74) quando ele defende que a

“Educação de caráter libertador é um processo pelo qual o educador convida os alunos a reconhecer e a desvelar criticamente a realidade”.

✓ 2ª Aula sob a regência da pesquisadora Penélope

Na aula seguinte, prossigo com a leitura dos incisos que tratam dos **Direitos Constitucionais**. Inicio a leitura de um novo inciso sem fazer menção à aula anterior. Esse modo de ensinar nega a aprendizagem como uma atividade permanentemente dialógica, na qual educadores-educandos participam de um mesmo processo interativo. Tal como nos ensina Freire (1976), educandos e educadores devem ser co-responsáveis pela criação e partilha de conhecimentos, de vivências e de práticas sociais. Mas a preocupação é dar conta dos incisos da lei que levara como conteúdo.

PP: vamos ler o inciso XX. O que é aviso prévio?

A4: quando o patrão avisa que vai demitir para que o trabalhador possa se preparar.

PP: quanto ao inciso XXII, as empresas cumprem quanto à redução dos riscos?

Novamente silêncio a voz do aluno. A preocupação parecia ser a de passar o máximo de informações, para cumprir com a leitura de todo o texto da lei. Os alunos insistem em discutir suas vivências. Eles demonstram todo tempo que querem fazer parte daquele “texto”, revelando interesse pelo assunto da aula, e, a partir do que a lei apresenta, tentam incluir suas experiências e manter uma interlocução com PP. Porém, como alerta Larrosa (2010, p. 130),

O discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e a avalia. Ou, dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura. O discurso pedagógico dogmático, aquele que se apropria para a demonstração de uma tese ou para a imposição de uma regra de ação, deve assegurar a univocidade do sentido e, para isso, deve “programar”, de alguma maneira, a atividade do leitor.

Muitos deles se posicionam em relação aos proclames da lei, revelando suas experiências. Mas as palavras dos alunos estão mantidas sob o controle, uma vez que há uma tendência em ignorar as respostas dadas.

A4: tem algumas empresas que sim, outras dão pela metade. Tem pessoas que não querem mais ficar para não pagar todos esses direitos, que não querem que o trabalhador vá todos os dias.

PP: e quanto ao inciso XXV, as empresas asseguram creche e pré-escola para os filhos dos trabalhadores?

A3: agora a gente não durma não na fila para vê se consegue vagas nas escolas públicas, assim como eu fiz

Os alunos expressam, da posição de trabalhadores, os direitos que não lhe são assegurados. A negação de direitos impõe um não-lugar no espaço de trabalho. Mas como alerta Certeau,

Esse não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade [...] para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100).

Suas falas soam, portanto, como provocações. É como se eles aproveitassem seus instantes de liberdade. A liberdade de fazer uso da palavra, de deixar-se inquietar pelo texto lido. Larrosa (2010) traduz bem essa liberdade dos sujeitos, quando afirma que “Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra” (p.145). Os alunos fazem isso com “astúcia”, com respostas que parecem, inclusive, confrontar as próprias letras da lei.

PP: e o inciso XXVII, em relação ao seguro contra acidentes?

A2: um dia nós perguntamos ao patrão se quando a gente vier para o trabalho e sofrer um acidente. O patrão respondeu:

- Eu já pago o INSS para isso.

As tentativas de participação dos alunos não têm desdobramentos. É como se a fala dos alunos, considerando sua condição social, não precisasse ser escutada. Entretanto, como diz Certeau (1994, p. 19) “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas.

PP: no inciso XXX, não pode haver diferença de salários nem por diferença de sexo, idade, cor ou estado civil. O homem não pode ganhar mais que a mulher se exercer a mesma profissão.

É interessante observar que a leitura do inciso XXX é bastante provocativa ao diálogo, considerando que a turma apresenta uma diversidade em relação ao gênero e a faixa etária. O que há em comum entre eles é o pertencimento às classes populares. Mas como lembra Arroyo (2005, p. 25),

Os sujeitos de EJA possuem uma identidade coletiva, são pobres, desempregados, participam da economia informal, negros, nos limites de

sobrevivência, são jovens e adultos pertencentes às camadas populares. Neste grupo não há homogeneidade, por se constituírem pessoas, cidadãos, pais de família, trabalhadores, religiosos, homens e mulheres e, por conseguinte, um grupo que desafia a escola com sua diversidade cultural.

Entretanto, apesar dessa diversidade, os alunos, pelos modos de ensinar de muitos professores, não são incentivados ao diálogo. Ao contrário, eles parecem excluídos da própria curiosidade humana de saber mais. Sem notar, optei pelo clássico esquema de comunicação: emissor-receptor, no qual o último é considerado como depositário passivo de informações previamente selecionadas. Optei, a exemplo da professora Medusa, por um educando silencioso. E os educandos, ao longo da aula, parecem compreender essa opção. Eles não desistem do pronunciamento, mas fazem isso apelando para certas “táticas”. E, por isso, não parecem passivos à leitura do texto.

Porém, a única voz predominante é da Pesquisadora Penélope que, numa espécie de ladainha, faz a leitura de todos os incisos.

PP: no inciso XXXI trata de não haver discriminação com o portador de deficiência.

PP: já observaram que algumas empresas, como o Hiper, por exemplo, estão contratando portador de deficiência? Eles podem fazer as mesmas coisas que nós, ditos normais. Todos nós temos nossas limitações, assim como eles.

PP: no parágrafo único são assegurados os direitos também para as trabalhadoras domésticas

Pude perceber nesse **só depois** que, a aula está sob o risco de virar um monólogo. Os alunos vão sendo retirados desse diálogo com o texto e, ao poucos, conduzidos a ouvir apenas a voz da **autoridade**. Uma voz que vem de alhures, de uma pedagogia autoritária. E aos alunos só resta o lugar de resistência: driblar a velha conhecida prática escolar, certamente muito conhecida por eles.

Mas vale dizer que, embora apresente uma **prática bancária**, o desenrolar da aula também me revela numa posição ingênua em relação aos conteúdos escolares. A discussão, que era para dar enfoque à diversidade cultural daqueles educandos, paralisa-se e limita-se a comentários pouco reflexivos, que não aguçam a criticidade e a curiosidade dos alunos. O monólogo mostra que ocupo um lugar de transmissão, em que as palavras perdem *o sentido*. Bakhtin (1977, p. 49) afirma que quando “[...] perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra. Ela fica, assim, reduzida a sua realidade física. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação”.

Ao final da leitura de cada inciso da lei, entrego um exercício fotocopiado. Nele, além de conter um caça-palavras⁵⁵, cujos termos a serem localizados tem a ver com o tema da aula, há também perguntas sobre os **Direitos Constitucionais**. Explico aos alunos de que forma o exercício deve ser respondido, e os alunos, já *conformados* ao esquema escolar, põem-se a responder, silenciosamente, a atividade.

Durante o período que os alunos estão realizando a tarefa, acompanho os alunos em suas carteiras, observando e perguntando sobre suas dificuldades. O exercício, tal como a aula do dia anterior, não suscitou nenhum tipo de desafio. Como afirma Marcuschi (2008, p. 64), os exercícios

[...] podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não *são exercícios de compreensão*, preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia .

Isso mostra que os exercícios apenas fazem parte do ritual escolar. Neles, as questões elaboradas não abrem a possibilidade de os alunos reconhecerem as situações ideológicas nas quais estamos inseridos. E esse modo de ensinar me faz andar na contramão de uma prática pedagógica que deve contribuir para a superação de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica” (FREIRE, 1996, p. 17).

Apesar de a atividade ser em relação ao assunto abordado, as respostas dos educandos revelam-se meras repetições da fala da PP. Embora eles tenham feito algumas réplicas durante a apresentação dos incisos, tais falas não fazem mais efeitos em suas respostas. O modo de ensinar ressoa até mesmo na atitude dos alunos responderem aos exercícios.

É a voz do outro que faz eco nessa atitude. Até porque todo ato de fala pressupõe interação, e mesmo seu caráter por vezes monológico pressupõe uma interlocução virtual em que o outro é fator constitutivo (BAKHTIN, 2003). Assim, a resposta ao exercício é, na verdade, uma resposta à professora. Ou melhor, à voz de uma prática pedagógica autoritária que (conta)mima aquele espaço escolar.

Solicito que os alunos socializem suas respostas. O aluno A3 voluntaria-se para socializar a questão número?.

⁵⁵ Este exercício encontra-se em anexo.

Questão 2: o salário mínimo atual é necessário para garantir as necessidades relacionadas ao texto? Por quê?

A3: “o salário mínimo não é suficiente para **sobreviver**. Porque nós temos outras coisas para comprar”⁵⁶.

Na aula anterior, falei sobre o salário que é pago atualmente aos trabalhadores. Apresentei uma conta no quadro que mostrou, com valores fictícios⁵⁷, os prováveis gastos mensais de cada aluno. Portanto, a resposta de A3 é apenas uma repetição da fala da professora. Por isso, como diz Freire (2004, p. 107):

[...] se não superarmos a prática da educação como uma pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim ao analfabetismo político.

Ou seja, é preciso possibilitar aos sujeitos de EJA a ampliação do próprio conhecimento, promovendo, assim, uma autêntica aula dialógica.

O aluno A1 também se candidata para socializar sua resposta. Assim ele diz:

A1: “porque a inflação desvaloriza o salário mínimo, os produtos sobem muito a cada semana”

Esse educando tenta pronunciar algo que possa fazer sentido, na tentativa de ser escutado pela PP. Me escapa a problematização da resposta de A1, que traz a palavra **inflação**. Ou seja, não me dou conta de que era preciso questionar: o que significa inflação para o povo? O que ela significa para o governo? O que significa o fenômeno para os economistas? A quem serve os discursos de certos economistas? Não me dou conta de escutar o sentido atribuído por A1 à palavra inflação? Estaria o aluno falando de um outro lugar ou arriscando uma fala que pudesse satisfazer a pergunta contida no exercício solicitado pela PP? Há uma palavra dita. E “O sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 1977, p. 41).

Após os comentários dos alunos, prossigo com as perguntas da atividade:

À medida que os alunos expunham os valores dos salários, a PP registrava no quadro. Uma resposta parece destoar das demais.

⁵⁶ Esse exercício encontra-se em anexo. O exercício era composto de três atividades: a primeira era um caça-palavras para que fossem encontrados os direitos dos trabalhadores, que estavam todos escritos, em um quadrado, localizado acima do respectivo caça-palavras.

⁵⁷ Estamos chamando de preços fictícios considerando o fato de não terem sido pesquisados anteriormente. A PP coloca preços aleatórios.

A6: “5 mil reais porque é melhor para todos e pra eu realizar o sonho que é meu computador”

Para A6, apenas um salário de 5 mil reais realizaria seu sonho: a compra de um computador. Sonho do qual ele se sente excluído. Apesar de o aluno pronunciar a palavra **sonho**, isso não me convoca ao diálogo. As palavras dos alunos se perdem no labirinto burocrático das atividades pedagógicas. Apesar de tantas observações feitas sobre os modos de ensinar da professora Medusa, ocupo-me simplesmente com a transmissão de informações. É como se procurasse amparar-me “na autoridade já estabelecida” (LARROSA, 2006, p. 269).

Ao deixar de problematizar a fala do aluno, de colocar a **palavra em jogo**, no jogo dos significantes, deixo, também, de enxergá-lo “[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 23). Prossigo com as interrogações:

PP: Tem gente que ganha alguns salários que vocês colocaram, mas mesmo assim o salário não dá para suas despesas, por quê?

A1: gastam muito.

PP: para ganhar um salário de 5 mil reais, o que será que temos que fazer?

A7: trabalhar muito.

PP: sim, mas vocês não acham que tem que ter algo muito importante para chegarmos a ter um bom emprego e a esse salário, o que será?

A1: estudar.

PP: muito bem, sem estudo não conseguimos ir a lugar algum.

A fala de A7, em última análise, é contraditória, pois “trabalhar muito” nem sempre é a condição para ganhar salários altos. Afinal, enquanto sujeitos trabalhadores, atuando em diversas ocupações, eles também trabalham muito. Em geral, são atividades bastante cansativas. E nem por isso eles são bem remunerados. Chama atenção que a fala de A7 não me leva a entrar no circuito da comunicação, suscitando o desdobramento do diálogo. Pareço apenas ocupada em induzir os alunos a falarem que **só o estudo dá acesso a bons salários**.

Um discurso com um viés moralista sobre a importância da educação. Essa enunciação “mas vocês não acham que tem que ter algo muito importante para chegarmos a ter um bom emprego e a esse salário?” (*sic*), parece sob o efeito do lugar em que me encontro: uma turma de EJA. Possivelmente, impregnada por outros dizeres, acredito que é preciso dar esse tipo de incentivo a sujeitos que, vez por outra, “abandonam” a escola.

O aluno A1, em resposta à segunda pergunta da PP, diz: “estudar”. Essa resposta pode revelar que A1, antes tão espontâneo, entendeu que seu único interlocutor é PP. De qualquer modo, há uma astúcia em sua forma de participar, em “arte de fazer”. Ele parece querer agradar com suas respostas, permitindo-lhe, assim, forjar uma espécie de diálogo nessa prática autoritária. Uma astúcia do sujeito para enfrentar, taticamente, um “campo minado”. Ou seja, A1 tenta ter “[...] movimento dentro do campo de visão do inimigo [...] e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 1994, p. 100). As “táticas” são, portanto, as artes dos fracos, uma vez que, quanto menor o poder, maiores são as possibilidades que o indivíduo terá para articular ações “astutas” (CERTEAU, 1994).

Na terceira e última aula, é possível observar que o modo de ensinar não se descola de um discurso pedagógico dogmático, impondo e mantendo sob seu controle as repostas “corretas”. Há um drama que se instala nessa trama de nós que produz um tecido com matizes diversos e singulares.

✓ 3ª Aula sob a regência da pesquisadora Penélope

Nessa 3ª aula, os alunos assistem dois vídeos⁵⁸ sobre **trabalho infantil**. Os documentários apresentavam crianças entre 5 e 15 anos desenvolvendo **atividades laborais** não condizentes com suas faixas etárias, muitas manipulando ferramentas e operando máquinas perigosas, trabalhando em fazendas e plantações, em canteiros de obras, estufas e canaviais, na metalurgia, junto a fornos quentes, na prostituição⁵⁹, entre outras formas de trabalho.

Ao final dos filmes documentários, indago aos educandos sobre o que acharam do que haviam assistido. Alguns alunos parecem indignados com as cenas que assistem. Aproveito que os alunos estão envolvidos com a temática, e pergunto:

PP: o que acharam do filme?

A3: eu mesmo vivia na enxada desde os 7 anos, não estudei porque não pude estudar.

A5: na cidade os meninos não estudam porque não querem.

A2: meu pai dizia: -“para quê filho de pobre estudar?” já minha mãe queria que eu estudasse. Tinha um MOBREAL lá no interior e eu me matriculei e fui estudar nele.

PP: e hoje você diz o que ao seu filho?

⁵⁸ Os filmes tinham como tema “Trabalho Infantil”. Um filme tinha 8 minutos de duração e o outro 5 minutos.

⁵⁹ O filme mostrava como crianças se prostituíam durante a noite em rodovias, principalmente com caminhoneiros.

A2: para ele estudar.

A pergunta deflagra uma série de respostas aliadas às experiências dos alunos. Mais do que falar do filme, eles falam sobre suas próprias vivências. É a partir de suas histórias de vida que eles constroem um texto para responder à pergunta. Como diz Larrosa (2010, p. 145), “Se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, [ela é] uma narrativa: a vida humana se parece com uma novela. Ou seja, a história de vida de cada um é também uma leitura particular de seu mundo. E isso não pode ser rechaçado quando se busca um outro modo de ensinar na sala de aula. São essas histórias de vida, tão singulares, que talham a diversidade dos sujeitos de EJA.

No entanto, não me fiz cúmplice desses dizeres, dessas experiências. A preocupação maior era insistir nesse bordão de que a educação e os estudos são a saída para se ter um futuro digno e boas condições de vida. Mais uma vez, os pronunciamentos dos alunos, bastante preciosos para deflagração de aulas dialógicas, são deixados de lado. Os textos os convocam ao diálogo, mas os modos de ensinar os silenciam, impossibilitando a construção de sentidos outros. Sentidos que, num contexto dialógico, poderiam se abrir a novas possibilidades semânticas pela própria força das palavras que neles estão implicadas.

É o caso, por exemplo, da fala de A5 quando ele diz: “na cidade os meninos não estudam porque não querem”. Essa enunciação mostra que o aluno repete a voz do dominante. Uma enunciação que também não é problematizada. Desse modo, desencoraja-se o aluno a fazer uso da própria palavra. De acordo com Bakhtin,

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia*, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada em minha expressão (BAKHTIN, 2003, p. 294. Destaques do autor).

Nesse sentido, é o docente que pode mediar essa passagem de seus alunos, possibilitando-lhes, por meio de uma práxis dialógica, desvelar o sentido das palavras. “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Daí que as palavras do *outro* transformam-se em eco dentro nós, e passamos a refletir a partir dessa voz que ganha força, e exige o pronunciamento de uma palavra outra.

Desconsidereei que esses alunos são trabalhadores envolvidos com diferentes atividades: pedreiros, domésticas, vendedores ambulantes, carregadores, vigilantes, entre

outros. Era a partir dessas experiências e diversidades⁶⁰ que tive a **pretensão** de dialogar. Mas a escuta se mostrou blindada aos dizeres dos alunos. Todas essas informações deveriam ser fundamentais para o desenvolvimento de uma aula que envolvesse todo o grupo. O modo de ensinar desperdiçou a riqueza das histórias de vida dos alunos, bem como deixou de dar credibilidade às experiências dos sujeitos de EJA cujos saberes se valem de outras lógicas. Freire (2002, p. 46) alerta para isso quando diz que:

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; que uma das tarefas mais importantes da prática educativo- crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeitos porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Neste processo, deixei de levar em consideração a identidade cultural dos educandos. As falas passaram despercebidas, sendo negado a eles o direito de se pronunciarem. Os alunos pedem para repetir o filme, pois alguns chegaram atrasados.

A4: teve um domingo que passou no programa Profissão Repórter um menino que trabalhava a noite como olheiro para o tráfico.

PP: será que o trabalho infantil se dá porque os pais querem, ou por falta de oportunidades?

A5: é falta de educação.

PP: é falta de educação ou falta de oportunidades?

A5: é falta de instrução dos pais.

A6: eu não acredito nisso que está no filme, uma criança de 2 anos trabalhando!

A7: isso que está no filme acontece sim.

O filme traz outras enunciações. Na fala de A4 aparece um elemento novo, pois ele denomina como **trabalho** o fato de um menino ser “olheiro de tráfico”. Limito-me a perguntar: “será que o trabalho infantil se dá porque os pais querem, ou por falta de oportunidades?”. Falo de **trabalho infantil**, expressão que não fora pronunciada pelo aluno. **Mais ainda:** em nenhum momento a palavra **trabalho**, ou mesmo **trabalho infantil**, são confrontadas do ponto de vista semântico e/ou ideológico.

⁶⁰ A diversidade que aqui se faz referência está relacionada a gênero, raça, religião, deficiências, padrões culturais.

A aula prossegue sem que as atividades seguintes também ressoem de forma significativa no espaço da sala de aula. Dando continuidade ao planejamento, distancio-me, a cada conteúdo apresentado, de uma prática reflexiva. A fala descontextualizada impede que o aluno exercite sua palavra. É por meio desse exercício que os alunos podem expressar suas dúvidas e certezas sobre aquilo que está sendo explorado em termos de conteúdo. Os dizeres que povoam o contexto da sala de aula, por conta da exposição dos conteúdos, constituem-se um espaço de (re)conhecimento das igualdades e das diferenças que compõem a identidade dos sujeitos.

Uma das atividades passadas para os alunos, que vale aqui retomar, é a de escrita. Eles deveriam preencher uma ficha citando o que faziam para **sobreviver**. Interessante destacar que, naquele momento, a palavra **sobreviver** pareceu natural. E o fato de pronunciá-la tão naturalmente, no instante da atividade, também revela um posicionamento ingênuo sobre o sentido das palavras, e a força que elas possuem dentro das relações de poder. Ou seja, cabe perguntar: por que usar a palavra **sobreviver** quando se trata de sujeitos de EJA? Será que só resta a sobrevivência para esses sujeitos? Esse enunciado está implicado com qual concepção de **trabalho**? Com qual concepção de sujeito? Com qual concepção de ensino-aprendizagem? De fato, uma palavra, a depender da boca que a pronuncia, pode dar pistas por onde passa os seus sentidos. Segundo Bakhtin (2003, p. 113), “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura da enunciação”.

Ao iniciar o exercício, A9 diz que havia sido despedida naquele dia. Estava há 8 meses trabalhando como doméstica. Antes ficara numa casa, também como doméstica, num período de 5 anos. A partir dessa fala, as falas de outros alunos se sucedem:

A9: Eu já fiz de tudo: garçonne, diarista, babá, auxiliar de cozinha

A3: Eu trabalho em três casas. Eu já trabalhei em uma dessas casas 14 anos, 05 anos de carteira assinada.

A4: Eu trabalho de 07 às 18 horas, já tenho 2 anos nesse trabalho.

A5: Eu já trabalhei de 7 às 20 horas. Quando eu chegava em casa, minha filha estava dormindo.

A6: Eu trabalho de ajudante, abasteço os carros dos clientes há 02 anos, e estou me esforçando para tirar a carteira de motorista (no meu trabalho eu já estaciono os carros dos clientes).

PP: Antônio falou que exerce várias atividades no trabalho dele. Será que profissão, trabalho, emprego, ocupação e atividade é a mesma coisa?

A1: Profissão é aquilo que você se formou.

Tento estimular os alunos, fazendo um questionamento sobre a concepção de trabalho, emprego, ocupação e atividade. É uma iniciativa interessante após tantos silenciamentos que acabaram sendo impostos aos alunos. Entretanto, mais uma vez, cometo o equívoco, do ponto de vista pedagógico e político, pois me precipita em apresentar uma resposta que, na verdade, não condiz com uma prática reflexiva. Assim, chama atenção não apenas o fato de não se ter nenhum pronunciamento por parte dos alunos, mas, sobretudo, a resposta dada por mim. Uma resposta que, certamente, levará os alunos a pensarem que, por conta da escolarização, não podem ser considerados profissionais. Novamente é o discurso em defesa da escolar que sobressai, desqualificando os próprios sujeitos e, de alguma forma, responsabilizando-os por isso. Sujeitos que a escola, no entanto, encarrega-se de expulsar. Se a palavra **profissão** assim se define nos dicionários, ela deve ser colocada em discussão para que, no confronto com a realidade, possa ser descongelada desse único sentido.

As alunas A10 e A11 dizem gostar de cozinhar, mas as condições financeiras e a falta de tempo impediam que elas fizessem cursos. Uma falou que agora tinha como meta terminar o Ensino Médio para fazer os cursos do SENAC; a outra diz que quando apareciam oportunidades de fazer cursos gratuitos, ela estava trabalhando. É curioso observar que, diante de minha colocação sobre o conceito de profissão, as alunas parecem querer se justificar pela “falta de profissionalização”, já que ainda não têm os títulos para certificá-las como profissionais.

Porém, a fala das alunas fica apenas como um desabafo sobre suas frustrações, uma vez que outros sentidos não são explorados. Não há uma escuta atenta para aquilo que as alunas estão “expressando, a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos [por meio de] palavras *grávidas de mundo*”

O diálogo implica, portanto, o reconhecimento do outro com seus valores, com sua(s) história(s). E isso não significa a concordância cega, mas, sim, a falta de arrogância que, muitas vezes, é um traço daqueles que não acreditam ou não permitem que o outro dê os seus próprios passos.

A discussão fica apenas entre os alunos. As experiências relatadas passam despercebidas, ficando, de alguma maneira, desvalorizadas. Freire (1996, p. 64) alerta:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos com que chegou à escola.

Não é possível falar em diversidade cultural quando a voz dos educandos a todo o momento é silenciada pela fala da professora. De alguma forma, me parecia faltar segurança para lidar com a temática proposta, com os desdobramentos das aulas planejadas. Talvez meu modo de ensinar fosse uma espécie de simulação da segurança que eu precisava “provar” aos alunos. Entretanto, é Freire que diz (1996, p. 85):

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.

Todas as experiências que foram expressas pelos educandos, que poderiam contribuir para a discussão do que estava sendo tratado, foram ignoradas. Tal atitude silenciou, certamente, os outros diálogos possíveis.

Para finalizar a primeira parte da aula, escrevi no quadro os conceitos de: **trabalho, emprego, profissão, atividade e ocupação**. Em seguida, distribuí um texto denominado “mulheres em desvantagem”. A leitura é realizada em voz alta junto com os alunos. Os alunos fazem comentários sobre as mulheres que lutam até hoje para serem valorizadas no seu trabalho, inclusive as que trabalham como empregadas domésticas. Os comentários não se alongam por muito tempo, e, assim dou a discussão do texto por encerrada. Distribuí a atividade escrita que fora elaborada como um exercício sobre o texto. Há todo um *script* a seguir, que eu não queria abrir mão dele. Peço que os alunos formem 05 grupos de 03 componentes, dirigindo a tarefa.

PP: Do que trata o texto?

A1: sobre as mulheres que trabalham demais e não são valorizadas.

PP: então! Eu quero que vocês façam o seguinte: vou dar a vocês algumas revistas e gostaria que vocês produzissem um texto sobre o trabalho da mulher, retirando gravuras para ajudar na realização da atividade. Ela entrega as revistas aos grupos, e eles começam a produzir. Este trabalho durou toda a aula

Insisto que, embora haja uma preocupação com o tempo, o tempo curricular é desvalorizado. Por um lado, a escolha dos textos revelou-se criteriosa, sobretudo em relação às temáticas abordadas; por outro, não houve o constante cuidado para não escolarizá-los. A escolha de um material didático significativo não garante uma aula significativa. Os textos trazidos para a sala de aula convocaram, de fato, uma relação dialógica com os alunos. Mas a todo momento, eu parecia me sentir autorizada para silenciá-los.

Se a intenção era trabalhar com a diversidade cultural, tomando a categoria **trabalho** como eixo estruturante das atividades, o modo de ensinar não viabilizou, a exemplo do que ocorreu com a professora Medusa, a palavra dos alunos. E, como diz Bakhtin: (2003): “onde não há palavra não há linguagem”, e, por consequência, não pode haver relações dialógicas.

Durante toda a apresentação dos trabalhos, os alunos apresentaram suas histórias de vida e o ponto de vista sobre o assunto. A proposta foi interessante, mas o diálogo acabou sendo contingencial. E, por isso, muito pouco expressivo. E quando falamos que o diálogo deu-se de forma contingente faz-se referência àquelas interações do tipo face a face. Entretanto, tal como nos chama atenção Bakhtin (2003), as relações dialógicas vão além da mera réplica de uma conversa face a face.

Daí considerarmos que, apesar de toda boa intenção, também cai no erro de tratar os conteúdos de forma dicotômica, rechaçando, inclusive, a ideia de que a sala de aula, especialmente de EJA, é um espaço de organização política das classes populares.

Por essa razão, Paulo Freire sempre defendeu que o diálogo era o caminho para a conscientização. Substituir o diálogo por antidiálogos, repletos de bordões, é cair nas malhas de uma “educação bancária”. Se a intenção é uma “educação libertadora”, então

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer umas “intimidades” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres das cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

Enfim, Freire nos convida a falar da vida. Colocar vida na escola. E quando se trata da modalidade EJA não se pode escapar desse lugar, isto é, desse **modo de ensinar**. E se ensinar, em última análise, não é transferir conhecimento, o educador deve estar aberto às indagações e curiosidades dos alunos. Afinal,

É através da relação dialógica que há o resgate do outro, complementando a categoria eu. A relação dialógica eu-outro passa a ser fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de que é através das palavras, ou dos discursos, em sua forma oral e escrita, que se constroem a consciência, conhecimento, os valores, os conceitos, as crenças, enfim, os sujeitos sociais (FREIRE, 1980, p. 147-148).

É preciso dar espaço à relação dialógica que marca as enunciações, à palavra do outro – repleta de tanto(s) outro(s) sentido(s). É nessa relação dialógica que os sujeitos de

linguagem se constituem e constroem suas aprendizagens. Ao querer empreender o novo **modo de ensinar**, baseada em suas “verdades acadêmicas”, revivi o drama Penélope, de cuja trama não se viu ileso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou entender como a diversidade cultural é apresentada na EJA, tomando como base aulas dialógicas realizadas em uma sala de aula da mesma modalidade, através dos eixos estruturantes: diálogo, trabalho e diversidade cultural.

Buscamos focar principalmente na atuação da professora e da professora pesquisadora em relação ao fazer pedagógico, através de procedimentos didático-metodológicos no processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente analisamos as aulas da professora da turma, na qual observamos que eram apresentadas aulas com sentidos esvaziados, que não pertenciam à realidade dos sujeitos. Além disso, as aulas giravam em torno da professora e de atividades gramaticais. A condição daqueles alunos pertencentes ao mundo do trabalho não estava sendo levada em consideração. Então, no momento, nossa primeira atitude foi criticar o trabalho da professora. Nos dispomos então a colaborar com aulas para que pudesse servir como referência para a professora.

Conclusão:

Ao analisarmos os aspectos referentes à diversidade cultural, percebemos que esta questão vem ganhando notoriedade nas discussões sociais. Interesses políticos e econômicos veem na diversidade cultural uma forma de apaziguar os conflitos entre as culturas e, desta forma, como uma maneira de buscar nela a redenção para a integração e socialização dos bens culturais. Foram com essas discussões que a diversidade cultural começou a tornar-se naturalizada, sendo vista como um modernismo para a sociedade.

Mas não é somente falar em diversidade, é buscar nela uma forma de melhorar o modo de trabalhar na escola, e principalmente na educação de jovens e adultos com a diversidade de cada sujeito. E falar em diversidade não é simplesmente colocar um texto que referencie a condição de vida daqueles sujeitos, mas em contrapartida, utilizá-lo como pretexto para atividades gramaticais. A dialogicidade nesse processo é ponto fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, de fato, enfatize a multiculturalidade dos sujeitos envolvidos.

Procuramos mostrar ainda as dificuldades que a escola sente em falar sobre diversidade, de mostrar que ali é um ambiente diverso e que deve ser aproveitado o máximo possível. Mas o próprio modo da escola ensinar vai de encontro a essas necessidades. Vai de encontro à diversidade de seu público. A cada dia a negação dos saberes se evidencia mais e mais, a hierarquização de um conhecimento mecânico é utilizada como única forma de

transmissão de conhecimento. As experiências dos sujeitos vão deixadas à mercê de uma educação alienante e antidialógica.

Ao analisarmos minha atuação na pesquisa como professora pesquisadora, percebemos que, mesmo tendo a intenção de mostrar uma nova forma de trabalhar com a diversidade cultural acabei caindo no mesmo pecado da professora. Foram utilizados vários gêneros textuais, contextualizados, mas foram transmitidas apenas informações que serviram de suporte para voltar-se a atividades de cunho gramatical. Apesar de ter um conhecimento teórico referente ao nosso objetivo, eu como pesquisadora me coloquei em uma postura de autoritarismo, impondo apenas que os alunos aceitassem as colocações necessárias para o desenvolvimento das aulas. A voz dos alunos mais uma vez foi calada.

Aqui deixamos uma reflexão para estudos posteriores e continuidade de nossa pesquisa. Falar em diversidade cultural e trabalhar com ela na educação de jovens e adultos não é deixar que se torne um modismo, mas aplicar uma educação que valorize essa diversidade.

É pensar em uma educação de jovens e adultos como um meio de possibilitar aos sujeitos nela envolvidos a descoberta dos valores humanos, fazendo com que desenvolvam uma consciência crítica em relação a tudo que os impede e impediu de ter melhores condições de vida. A educação para a diversidade deve ser vista como uma forma de conscientização para a busca de conquistas de condições dignas de vida, efetivação e garantia de uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UGMG, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1977.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1974.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola: alfabetização e cidadania. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuição à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção educação para todos, 3). Disponível em: <http://www.academia.edu/1204500/Identidades_juvenis_e_escola>. 26 de junho de 2011.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Alfabetização de Jovens e Adultos e interculturalidade. **Revista Fênix**: NUPEPE, ano 3, n. 4, jun./dez. 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Artes de Fazer: Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A cultura plural**. Campinas: Papyrus, 2003.

CUÉLLAR, Javier Pérez (Org.). **Nossa diversidade criadora**. Campinas: Papyrus: Brasília, DF: UNESCO, 1997.

CUNHA, Cybelle Regina Carvalho da; SOUZA, João Francisco de. **O tratamento pedagógico da diversidade cultural na EJA**. Recife, [UFPE, 2007]. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/o%20tratamento%20pedagogico%20da%20diversidade%20cultural%20na%20eja.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

DUSCHATZKY, Carlos; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos Outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25. n. 2, p. 163-177, 2000.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. Preparação da edição brasileira Maria Alves Muller. Coordenação editorial Danilo A. Q. Morales. São Paulo: Cortez: Brasília, DF, UNESCO, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

FERRE, Nuria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 214.

FIORI, José Luiz. As palavras e as coisas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 ago. 1994. Caderno 6, p. 3.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti. Tradução Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A importância do ato de ler**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GARCIA, Walter Esteves. **Dívida externa e educação para todos**. Campinas: Papyrus, 1995.

GENTILI, Pablo (Org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

_____. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação (o neoliberalismo e a crise da escola pública). Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos. In: _____. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**: EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 30., 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. (Trabalho encomendado pelo GT 18: Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt18%20-%20sergio%20haddad%20-%20int.pdf>. 05 de março de 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Literatura, experiência e formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 129-156.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola, 2005.

MENEZES, Cristine Souza de. **As relações de gênero no processo de escolarização de alunas da Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Disponível em: www.fundaj.gov.br/licitacao/relacaodegenero. Acesso em: 6 out. 2009.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização de jovens e adultos: das concepções anunciadas aos resultados obtidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPEd, 24., 2001, Caxambu. Alfabetização em questão. **Trabalho apresentado no GT 18**, Caxambu, 2001. Mimeografado.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas**. 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.12, p. 59-73, set./out./nov.1999. (Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. São Paulo: Editora Unicamp, 1993.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PINHO, Maria José Souza. Abordagens de gênero e educação: estratégia para a igualdade e liberdade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 5, 2007, Maceió.. **Anais...** Maceió: UFAL: UNEAL, 2007.

PINSKY, Jaime. **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

POEL, Cornelis Joannes van der; POEL, Maria Saete van der. **Prática alfabetizadora de Jovens e Adultos e construção da nova sociedade**. João Pessoa: Grafset, 1993.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino; CARVALHO NETO, Eulália Raquel Gusmão de. Eu aprendo, tu aprendes, ele aprende: em busca de uma prática docente mais democrática na EJA **Revista da FAEEB: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 127-136, jan./jun. 2012.

RUMMERT, S. M. Projeto Escola de Fábrica. Atendendo a pobres e desvalidos da sorte do século XXI: perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeo de; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados**. o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, out. 2002.

SANTOS, Boaventura Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto et al (Org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Anteprojeto da Convenção sobre a Proteção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas**. Paris: CLT/CPD/2004/CONF.201/2, 2004.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. 2007. (Texto original ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo n. 485 de 2006). (Convenção. BR/2007/PI/H/1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>. Acesso em: 2 set. 2010.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 2 set. 2010.

ANEXOS

TEXTO 16

Direitos do trabalhador

O QUE A LEI GARANTE AO TRABALHADOR

Os 34 incisos do artigo 7º do capítulo II da Constituição listam todos os direitos de quem tem um emprego



Foto: Sebastião Moreira / A3

Constituição Brasileira

Título II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo II

Dos Direitos Sociais

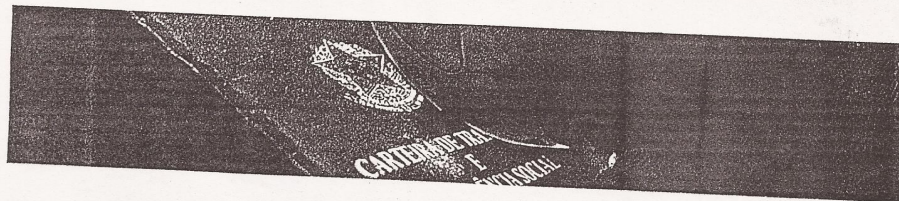
Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

- I. relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;
- II. seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;
- III. fundo de garantia do tempo de serviço;

Texto 16 / Direitos do trabalhador

- XXIII.** adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;
- XXIV.** aposentadoria;
- XXV.** assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;
- XXVI.** reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;
- XXVII.** proteção em face da automação, na forma da lei;
- XXVIII.** seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;
- XXIX.** ação, quanto a créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de:
- cinco anos para o trabalhador urbano, até o limite de dois anos após a extinção do contrato;
 - até dois anos após a extinção do contrato, para o trabalhador rural;
- XXX.** proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;
- XXXI.** proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;
- XXXII.** proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;
- XXXIII.** proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz;
- XXXIV.** igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Parágrafo único São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VIII, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI e XXIV, bem como a sua integração à previdência social.



(Conclusão)

Escola Estadual Prof. Mario Broad.

Nome: _____

DIREITOS DO TRABALHADOR

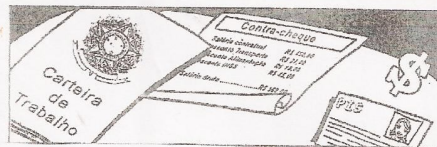
Em 1º de maio de 1940 foi instituído, no Brasil, o salário mínimo segundo a consolidação das leis do Trabalho (CLT) – instituída no governo Getúlio Vargas, em 1942. Esse salário deveria ser suficiente para as necessidades do trabalhador quanto à alimentação, à habitação, ao transporte, à higiene, ao vestuário, à educação, ao lazer, à saúde e à previdência social.

ATIVIDADE PROPOSTA

- 1) Encontre alguns direitos do trabalhador no caça-palavras.

SALÁRIO MÍNIMO, VALE - TRANSPORTE, CARTEIRA ASSINADA, SEGURO-DESEMPREGO, FÉRIAS, FGTS

C	S	A	L	Á	R	I	O	*	M	I	N	Í	M	O	G	A
V	X	R	F	G	T	S	L	A	D	O	R	F	Q	L	S	N
V	A	L	E	-	T	R	A	N	S	P	O	R	T	E	G	R
D	F	G	F	S	U	F	É	R	I	A	S	C	O	D	V	I
C	A	R	T	E	I	R	A	*	A	S	S	I	N	A	D	A
S	E	G	U	R	O	-	D	E	S	E	M	P	R	E	G	O



- 2) O salário mínimo atual é necessário para garantir as necessidades relacionadas ao texto? Por quê?

- 3) Qual o salário mínimo que você considera que seria ideal para garantir essas necessidades? Por quê?
