

**DIALOGICIDADE E AFETIVIDADE COMO PRINCÍPIOS PARA UMA
EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EJA**

**DIALOGICITY AND AFFECTIVITY AS PRINCIPLES FOR A LIBERATING
EDUCATION IN EJA**

**DIALOGICIDAD Y AFECTIVIDAD COMO PRINCIPIOS PARA UNA
EDUCACIÓN LIBERADORA EN EJA**

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

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo analisar as categorias dialogicidade e afetividade como aspectos necessários ao processo pedagógico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recorreu-se de estudos bibliográficos de obras de Paulo Freire para o diálogo das categorias em análise. Desse modo, compreende-se que as categorias em referência estão diretamente relacionadas a um processo de ensino-aprendizagem voltado para emancipação humana dos estudantes trabalhadores. Conclui-se, portanto, que uma educação libertadora para a autolibertação destes sujeitos deve ser pautada na valorização de saberes intra e extraescolares que permeiam nas relações dialógicas e afetivas.

Palavras-Chaves: EJA. Dialogicidade. Afetividade. Paulo Freire. Educação libertadora.

ABSTRACT:

This work aims to analyze the categories of dialogicity and affectivity as necessary aspects of the pedagogical process in the modality of Youth and Adult Education (EJA). Bibliographic studies of Paulo Freire's works were used for the dialogue of the categories under analysis. It is understood that the categories in reference are directly involved in a teaching-learning process aimed at the human emancipation of working students. It is concluded that a liberating

¹ Mestre em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ. Especialista em EJA (IFRJ) e Ciências Sociais (Colégio Pedro II). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos: contextos, sujeitos e práticas (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-981X>. E-mail: viniciuserj@gmail.com.

² Mestre pela UFF na temática de estimulação cognitiva e motora. Psicopedagogo pela faculdade de educação São Luis. Gerontologista, especialista em Saúde mental pela universidade Cândido Mendes. Psicomotricista pela FAVENI. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de educação a distância (2015) e Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social (2016) pela UFF. É integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão PPEJAT (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7844-4280>. E-mail: glauciobandeira@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Associada da UERJ com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Procientista Faperj/UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>. E-mail: msalvarenga@uol.com.br.

education for the self-liberation of these subjects must be based on the valorization of intra- and extra-school knowledge that permeates the dialogical and affective relationships.

Keywords: EJA. Dialogic. Affection. Paulo Freire. Liberating education.

RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo analizar las categorías de dialogicidad y afectividad como aspectos necesarios para el proceso pedagógico en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para el diálogo de las categorías analizadas se utilizaron estudios bibliográficos de la obra de Paulo Freire. De esta manera, se entiende que las categorías de referencia están directamente involucradas en un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la emancipación humana de los estudiantes trabajadores. Se concluye que una educación liberadora para la autoliberación de estos sujetos debe basarse en la valorización de los saberes intra y extraescolares que permean las relaciones dialógicas y afectivas.

Palabras clave: EJA. Dialógico. Afecto. Paulo Freire. Educación liberadora.

INTRODUÇÃO

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido*, 1977).

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

Historicamente, a educação é discursivamente assumida pelo ideário liberal burguês como potencial promotora de igualdade social, pois está atrelada a uma perspectiva de que, pela educação, os indivíduos seriam credenciados ao exercício da cidadania. No entanto, como lembra Paulo Freire em “*Pedagogia do Oprimido*”, a educação com vestes de modernidade veiculada pela ideologia dominante “[...] não tem força necessária para concretizar pelo menos algumas ilusões que veicula [...] cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema cuja ideologia ela reproduz” (FREIRE, 1977, p. 15).

Para Freire, a educação contribui para a conscientização das classes populares que,

vivendo em sistemas de opressão, à medida que se juntam a outros vão desvelando as contradições, transformando a sua condição de assujeitamento em sujeitos da própria história. Para tanto, precisam, junto a outros e outras, se organizarem. Nesse sentido, a educação na perspectiva da prática da liberdade resulta em uma ponte, construída e reconstruída a cada dia como passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, como bem acentuou Freire (1977). Uma criticidade que o leva à busca por igualdade de oportunidades, por uma educação que forme sujeitos capazes de lidar com os problemas sociais, políticos e econômicos, ou seja, que compreendam a realidade vivenciada de modo a refletir caminhos para sua transformação. Nesse quadro, a EJA se apresenta como modalidade da educação básica que, no discurso oficial, é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996), a fim de assegurá-los o direito constitucional de educação para todos.

Muito embora tenhamos avançado em termos jurídicos, considerando que a Constituição Federal atribui ao Estado o dever de promover a educação como direito de todos, e que a LDB 9394/1996 imprime a EJA como modalidade de oferta e, portanto, de políticas públicas, contextualizar a relevância da EJA na realidade educacional contemporânea do país faz-se necessário, embora ainda enfrentemos muitos paradoxos. Sobre este assunto, os dados recentes (2019) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), apontaram que aproximadamente 11 milhões (6,6%) de pessoas de 15 anos ou mais encontravam-se em estado de analfabetismo e 72 milhões (51,2%) das pessoas com idade a partir de 25 anos não haviam concluído a educação básica (IBGE, 2020).

As informações apresentadas nos levam a refletir sobre este cenário e torna evidente a necessidade de políticas públicas educacionais mais contundentes para EJA, criar condições efetivas e objetivas para que jovens e adultos tenham o direito à escola assegurado, e que esta atenda às suas demandas e especificidades, garantindo a sua permanência e prosseguimento nos estudos.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem construído com a EJA ganha suas especificidades ao entender que os educandos são homens e mulheres que possuem experiências de vida e que independentemente do conhecimento escolar conseguem experimentar o mundo. Desse modo, o processo pedagógico precisa considerar e valorizar os saberes populares trazidos pelos, estudantes para as salas de aula e, com isso, problematizar/questionar suas verdades já naturalizadas, de modo a possibilitar uma releitura

desses conhecimentos. Assim, a relação educador-educando deixa de ser pautada numa simples transmissão de conhecimentos hierarquizada, para tornar-se uma relação crítico-dialógica, baseada em valores e sentimentos como empatia, respeito, confiança, amorosidade, afetividade, entre outros. Essa reflexão fomenta um pensar sobre a educação crítico-libertadora de Paulo Freire, através da qual os sujeitos assumem a sua condição de agentes que operam e transformam o mundo.

Freire, em várias de suas obras, nos convida a um posicionamento político-pedagógico que busque a “prática da liberdade”. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, por exemplo, escrita durante o período de exílio no Chile e publicada fora do Brasil em 1968, o autor compreende que a educação é um “ato político”, ao mesmo tempo em que critica a concepção de “neutralidade” na/da educação. Por outro lado, ele expõe sua visão de mundo voltada à *práxis* humana, ao defender uma pedagogia revolucionária que tenha por princípios uma educação humanizadora, com consciência e inventividade, capaz de contribuir para uma ação reflexiva dos oprimidos sobre a sua emancipação. Assim, a revolução em Freire passa pela educação, pela humanização dos sujeitos e por sua organização em prol da transformação da sociedade.

Dialogamos com a formulação do autor, em que

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

Após essa contextualização inicial, na qual expusemos dados sobre a realidade educacional brasileira e seu possíveis reflexos na EJA, uma vez que aponta para um número considerável de estudantes potenciais, este estudo vem ressaltar a importância de uma relação pedagógica construída a partir dos pressupostos freireanos. Uma prática educativa que considere as especificidades da modalidade, conforme abordaremos nas seções seguintes: o legado freireano, com ênfase na educação para a liberdade, para a vida, para a democracia; e a formação dos sujeitos de direitos, abrangendo a *práxis* político-cultural e a pedagogia da afetividade e do diálogo. Por fim, teceremos as considerações finais valorizando a pedagogia

da resistência.

O LEGADO FREIREANO: A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE, PARA A VIDA, PARA A DEMOCRACIA

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

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

Por isso mesmo é que para Freire “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1979, p. 61). Sendo assim, considera que “a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto” (FREIRE, 1979, p.72).

Desse modo, é coerente a concepção política e epistemológica de Freire ao considerar os alfabetizando como sujeitos produtores de conhecimento e não como meros receptáculos de saberes legitimados pelas agências das classes hegemônicas. Ou seja, os saberes das classes populares são saberes construídos de sua prática, da sua experiência de vida, de trabalho, de afetos, da sua relação com os outros e, portanto, são manifestações do seu cotidiano e da forma como se relacionam com o mundo.

Esse processo tem no diálogo um princípio fundamental, pois o educador, ao dialogar com o educando, o faz sobre as situações concretas, promovendo mediações sobre o contexto e os meios com e pelos quais o educando se reconhece e, com os quais, possa se alfabetizar.

Nesse sentido, ao compreender que toda política educacional, bem como todo projeto pedagógico não são passíveis de neutralidade, visto que são pensados a partir ação de grupos políticos – seja em gestões municipal, estadual, distrital ou federal – as influências políticas incidem na gestão e, por conseguinte, no modelo de educação adotado. Pensando nisso,

dialogamos com Freire ao defende que a educação é “ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 19), capaz de, de maneira dialógica, ampliar as possibilidades de formar sujeitos com saberes acumulados pela humanidade, saberes estes que circulam dentre e fora do contexto escolar como ferramentas para ampliar visões de mundo e para serem ampliados a partir do entrelaçamento com os conteúdos.

Dáí sua crítica à alfabetização mecânica que reduz o alfabetizando à condição de objeto da alfabetização e limita a sua condição de sujeito deste processo. A compreensão crítica do ato de ler, por exemplo, como proposta de alfabetização, é dotada de um movimento dinâmico em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Este movimento do mundo da palavra e da palavra ao mundo está presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 20).

Certamente as concepções de educação como ato político e como ato gnosiológico, atravessam toda a obra de vida de Paulo Freire, em seus livros e artigos, principalmente no que se refere à concepção de práxis, compreendida como relação social em perspectiva de transformação do mundo. E como opera esta pedagogia ancorada na práxis? Voltamos a Freire, quando ele convida a estimular o aluno a perguntar, a criticar, a criar, ou quando propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, a teoria e a prática, ambas mediadas pelas experiências no mundo dos educandos (FREIRE, 1996).

Ao não privilegiar a alfabetização como um ato criador, fundado no diálogo, a orientação político-pedagógica⁴ de políticas públicas para alfabetização, como por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) – 1997-2002 – não mencionam e, talvez por isso, não problematizam o lugar das vivências culturais dos alfabetizados no processo de alfabetização, que vem a ser preocupação fundante do pensamento freireano.

Neste sentido, entendemos que a concepção de alfabetização defendida por este programa está fundamentada em uma visão pragmática e funcionalista contra a qual Freire firmava suas críticas, ao denunciar que este tipo de pragmatismo liberal se funda em um raciocínio, nem sempre explicitado facilmente:

⁴ “Os conteúdos e as competências básicas”, descritas pelo PAS, encontram-se relacionadas entre as páginas 17 e 21 do referido documento.

[...] se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor, mas o tornou igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. [...] A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje (FREIRE, 2000, p. 95).

Esta despolitização da educação e da alfabetização, ideologicamente construída pelo neoliberalismo, se antagoniza com os princípios freireanos, pois o legado teórico-prático de Freire em momento algum se desfilia do compromisso político e emancipador das práticas pedagógicas de alfabetização. Os alfabetizandos são homens e mulheres que vivem as situações concretas de excluídos e oprimidos nas relações sociais, econômicas e políticas desiguais.

Ainda com relação à questão da despolitização da educação, e em particular, da educação de jovens e adultos, é necessário destacar que, em tempos neoliberais, o Brasil tem sido cada vez mais irrigado por práticas que negam, de maneira sistemática, a cidadania do sujeito não alfabetizado e das classes populares em seu conjunto.

O tempo histórico presente – profundamente marcado pela crise sanitária que até então ceifou mais de 600 mil vidas no Brasil; agudizado pela escalada autoritária do governo de Jair Bolsonaro – nos faz lembrar os “anos de chumbo” que se seguiram, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, marcados pela repressão aos movimentos sociais, pelo golpe a democracia e aos segmentos progressistas com ela comprometidos. Trata-se de um tempo em que adiaram o projeto sonhado de sociedade justa e igualitária, construída coletivamente por sujeitos que entendiam e se alimentavam da utopia de que a educação, como *práxis* do ato político, era geradora da conscientização e da transformação da sociedade (ALVARENGA, 2010).

Na trincheira educacional contra o autoritarismo e as arbitrariedades, o pensamento político-pedagógico freireano se distinguiu como o mais sistemático e orgânico projeto pedagógico de conscientização, dimensionando-o como compromisso histórico que gera a consciência histórica e, nela, a inserção de homens e mulheres na ação de fazer e refazer o mundo.

Esse compromisso histórico-político exige, no tempo presente, que o povo excluído e oprimido tome posse da realidade e crie sua existência com o material da contradição e do

conflito que a própria realidade da vida lhe oferece, mediada pelo processo dialógico e dialético. Nesse sentido, celebrar o centenário de Paulo Freire é lutar pela e por uma Pedagogia pela ética da vida.

Essa perspectiva nos permite estabelecer diálogo com Freire quando ele nos fala de uma “ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais” (FREIRE, 2000, p. 102), criticando a profunda desigualdade no acesso às riquezas sociais e os direitos negados às classes populares que, no limite, é fonte da negação ou restrições das práticas de liberdade, da exploração humana.

Este encaminhamento nos aproxima de Freire e sua perspectiva de “ética da vida”:

A ética de que falo não é a ética menor, restrita do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...]. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens e adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Uma compreensão das formulações de Freire que se propõe a ética da vida está fundamentada na luta contra a coisificação do indivíduo, somente possível pelas práticas da liberdade. Em que a liberdade só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. E neste sentido, tendo em vista o uso inapropriado da “liberdade” no contexto atual, em que ela se emprega como chancela para ações anti-democráticas, desumanas, violentas, destacamos que a liberdade, bem como a libertação em Freire, está atravessada pelo compromisso ético – com a outra pessoa e com o mundo – e pela criticidade, compreendendo-a como princípio fundamental para a emancipação dos sujeitos.

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS: PRÁXIS POLÍTICO-CULTURAL E PEDAGÓGICA DA AFETIVIDADE E DO DIÁLOGO

A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro.

Em Pedagogia do oprimido, Freire (1977) elabora uma fundamentação teórico-filosófica sobre as condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação

crítico-dialógica. No terceiro capítulo desse mesmo livro, o autor discute a concepção de diálogo como processo dialético-problematizador. Ou seja, a partir do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através dele podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, para transformar o mundo que nos cerca.

Segundo Freire (1977), a palavra assume o sentido de dizer e fazer o mundo. Ou seja, palavra verdadeira é práxis social comprometida com o processo de humanização, em que a ação e reflexão estão dialeticamente construídas:

ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1997, p. 77).

Nesta prática reflexiva que envolve seres concretos, homens e mulheres radicados no mundo, interpretamos a categoria afetividade, ora também denominada amorosidade, que Freire conceitua para além de gestos simples, perfazendo uma intrínseca relação com ações conscientizadoras pela emancipação humana.

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

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

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 1997, p. 10).

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

Nesse contexto, o papel de um educador que afeta seus alunos, ou seja, que busca a transformação, é imprescindível para uma educação humanizadora e emancipadora, pois é o responsável por, através de um rigor metodológico e de um “compromisso ético e estético” (FREIRE, 2011), promover atividades pedagógicas que busquem suspeitar das verdades que estão postas no cotidiano, da imediaticidade das coisas e de suas aparências.

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

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

afetividade das relações na EJA compreende ações relevantes que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem ou podem inibir a curiosidade, a oralidade e a capacidade de comunicação dos sujeitos envolvidos no processo.

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

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 53).

Ao sentirem-se respeitados os alunos sentem-se aceitos, confiantes e mais seguros, impactando diretamente na redução de medos e receios de não serem admitidos no espaço escolar. Isso lhes permitem ir transformando a sua condição de “ser menos”, inculcada pelas situações de opressão que os afetam, em “ser mais”, no desvelamento da realidade e na compreensão do seu papel enquanto ser-no-mundo, capaz de participar ativamente nos debates em classe, sem receio de serem julgados como errados.

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

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

A EJA, seguindo essa premissa, é sinônimo de perspectiva de mudança e conscientização de formação ética e crítica. E os professores que nela atuam são fundamentais

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

O professor, nesse sentido, assume a condição de mediador, incentivando o pensamento crítico dos discentes, propondo questões problematizadoras que os levem a pensar a realidade, desenvolvendo vínculos afetivos e ressaltando o papel que eles assumem na sociedade, de modo que desenvolvam uma compreensão crítica acerca da sociedade.

Com isso, a educação no contexto da EJA precisa ser um instrumento para que os alunos saiam não somente lendo e escrevendo, mas que eles tenham a oportunidade de sentirem-se ativos, de exercer a sua autoria, de serem partícipes – sujeitos e não objetos - deste processo ensino-aprendizagem. Educar exige respeito aos saberes dos educandos e o respeito é uma dimensão do afeto.

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

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

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

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

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

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

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

Construir políticas de currículo em redes para nós educadores de jovens e adultos trabalhadores significa considerar o acervo de suas experiências para a relação pedagógica, produzindo, a partir deste acervo, sentidos no currículo e fazendo um currículo com sentidos para os sujeitos da relação pedagógica (ALVARENGA, 2015, p. 1).

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

Ao tomarmos consciência que somos seres inacabados (FREIRE, 1977), em estado de permanente construção, nos compreendemos enquanto indivíduos históricos e socialmente condicionados e nesse sentido a dialogicidade age como essência do processo, visto que re-fazemos o mundo coletivamente, na interação com o outro e com o mundo. Sendo a escola pública e neste caso, em especial, a EJA, enquanto escola da classe proletária, é um dos espaços potencializadores para o desenvolvimento da consciência de classe.

Entendemos, assim como Freire, que essa busca por uma educação libertadora, isto é,

crítico-dialógica, é um compromisso “ético-crítico-político”, que tem como pressuposto uma dialogicidade honesta, respeitosa e não hierarquizada, construtora da práxis social para uma compreensão e transformação dessa sociedade desigual e injusta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA

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

Paulo Freire sempre praticou a pedagogia da resistência, o que se repete hoje, no atual quadro de pandemia e de retrocessos econômicos, sociais, culturais, entre outros; que se pode pelo ato da busca constante do diálogo e afetividade entre professor e aluno; aluno e aluno; aluno, professor e sociedade. Sendo assim, entendemos ser fundamental uma formação humanizadora para os educadores da EJA, que promova uma concepção com base em metodologias participativas, considerando a relação dialógica e dialética entre os saberes científicos e populares.

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997, p. 9).

Com isso, é de suma importância a responsabilidade do professor na valorização do diálogo e da afetividade nas relações pedagógicas e sociais enquanto categorias agentes de transformação coletiva. Assim, tendo uma visão/ação ética será possível construir uma *práxis* político-pedagógica junto com os educandos na busca permanente pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

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

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.