



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HIATOS E
ASSIMETRIAS DE UNIVERSOS SIMBÓLICOS EM DISPUTA**

Rita de Cássia de Souza da Silva

**RIO DE JANEIRO
2016**

Rita de Cássia de Souza da Silva

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HIATOS E ASSIMETRIAS DE
UNIVERSOS SIMBÓLICOS EM DISPUTA**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira.

**Rio de Janeiro
2016**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e pelas oportunidades concedidas.

Aos meus familiares, pelo apoio diário e pelos incentivos.

Ao professor e orientador Dr. Renato José de Oliveira, pela oportunidade e a confiança que depositou em mim. Sua paciência ao longo desses dois anos contribuiu muito para o meu crescimento, para o enriquecimento da minha formação e para tornar este trabalho uma realidade.

Aos professores Ana Ivenicki e Daniela Patti e Márcio Silveira Lemgruber pelas orientações e conhecimentos transmitidos ao longo do curso e durante a etapa de aprovação do projeto.

À Rede Municipal de Duque de Caxias, pela concessão da licença para estudos.

Às minhas diretoras Ilma de Oliveira e Alessandra Guedes dos Anjos, pelo apoio e pela flexibilização do horário de trabalho.

Ao grupo de pesquisa GPPE que, de forma amiga e envolvente, contribuiu para tornar este trabalho mais rico.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação do PPGE, pelo profissionalismo e leveza na execução das solicitações.

RESUMO

As diferentes opiniões, culturas e visões de mundo que os alunos trazem de seus contextos sociais colocam os professores diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo e a problematização dos conflitos gerados pelos diversos posicionamentos desses alunos (OLIVEIRA, 2011). Devido à grande diversidade cultural existente na EJA (Educação de Jovens e Adultos), se faz necessária uma educação que renuncie o único e o universal para propor o diverso e o dialógico (FREIRE, 2014), pois se os alunos adolescentes, jovens e adultos não possuem voz no currículo escolar e tiverem limitados espaços para expressarem suas opiniões, podem correr o risco de manifestar suas insatisfações de forma unívoca e sem qualquer tipo de tolerância uns com os outros. O direito à liberdade e a conjugação dos universos plurais dos indivíduos são fatores preponderantes para que os acordos tecidos por práticas argumentativas, em contextos polêmicos, se tornem realidade (PERELMAN, 2004). Ao desenvolver a Nova Retórica, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) estabelecem que o argumento possibilita trocas discursivas entre os diferentes interlocutores, e é através dos acordos prévios negociados entre os indivíduos que se produzem argumentos provisórios, no comprometimento pela busca de possíveis soluções e pelo surgimento de novos conhecimentos. Na condução de nossa pesquisa, ouvimos as experiências de nove professores que atuam na EJA do Município de Duque de Caxias. Nosso objetivo foi analisar se as práticas pedagógicas dos professores consideram os diferentes valores sociais e culturais dos alunos. Essa pesquisa é de cunho qualitativo e nossa proposta metodológica foi a realização de um estudo de caso e da análise retórica dos depoimentos dos professores, à luz do Tratado da Argumentação: a Nova Retórica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A fundamentação teórica compreende o levantamento das políticas em EJA no Brasil (ROMANELLI, 2013; BENVENUTI, 2012; PILETTI & PILETTI, 2006), estudos sobre pluralismo (FREIRE, 2014; PERELMAN, 2004; MORIN, 2011) e análise retórica dos depoimentos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005; OLIVEIRA, 2011). As argumentações dos oradores revelaram a existência de dois tipos de práticas pedagógicas entre os professores: a dos que centram suas ações em atividades individualistas, conteudistas e centradas na figura do professor, sendo esse responsável por determinar as possíveis soluções na resolução dos conflitos; e a dos professores que acreditam que sua formação acadêmica e as diversidades culturais dos alunos são determinantes para que a prática pedagógica se torne cada vez mais rica, plural e comprometida com o estabelecimento de acordos pautados no diálogo.

Palavras-chave: EJA; ética; diversidade; pluralismo; argumentação.

ABSTRACT

Different opinions, cultures and worldviews that students bring from their social contexts, put teachers on the need to develop pedagogical practices that enable dialogue and questioning of the conflicts generated by the various positions of these students (OLIVEIRA, 2011). Due to the great cultural diversity in EJA (Youth and Adult Education), it is necessary an education that renounces the unique and universal to propose the diverse and dialogical (FREIRE, 2014), because if the adolescent students, youth and adults do not have a voice in the school curriculum and have limited space to express their opinions, they may run the risk of manifesting their dissatisfactions in a univocal way and without any tolerance for each other. The right to freedom and the combination of the plural universes of individuals are important factors for agreements that are reached through argumentative practices in controversial contexts, come true (PERELMAN, 2004). By developing the New Rhetoric, Perelman and Olbrechts- Tyteca (2005) state, that the argument allows discursive exchanges between the different interlocutors, and are through previous agreements between individuals that occur provisional arguments in the commitment to searching for possible solutions and through emergence of new knowledge. As we conducted our research, we heard the experience of nine teachers that work in EJA of Duque De Caxias City. Our aim was to analyze whether the pedagogical practices of teachers consider the various social and cultural values of students. This is a qualitative research and our methodological proposal was to conduct a study of case and a rhetoric analysis of the reports of teachers, in the light of the Treaty of Argumentation: the New Rhetoric (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). The theoretical basis includes a survey of policies in EJA in Brazil (ROMANELLI, 2013; BENVENUTI, 2012; PILETTI & PILETTI, 2006), studies on pluralism (FREIRE, 2014; PERELMAN, 2004; MORIN, 2011) and rhetorical analysis of the testimonies (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA 2005; OLIVEIRA, 2011). The arguments of the speakers reveal the existence of two types of teaching practices among teachers: those who focus their actions both in solitary activities and on the figure of the teacher, the one responsible for establishing possible solutions in conflict resolutions; and teachers who believe that their academic education and the cultural diversities of the students are decisive for the increasingly richness, plurality and commitment to the establishment of agreements based on dialogue.

Keywords: EJA; ethics; diversity; pluralism; argumentation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. AS POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL: O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	15
1.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO COLONIAL	15
1.1.1. Expulsão dos jesuítas e as tentativas de controle da educação pelo Estado	18
1.1.2. A descentralização do ensino e o surgimento de uma nova classe social: privilégios conhecidos e a manutenção do status quo	19
1.1.3. República nova: novos tempos e velhas iniciativas educacionais para os velhos problemas na educação de jovens e adultos	22
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM QUESTÃO: O COMEÇO DE UMA ARTICULAÇÃO NACIONAL	27
1.3. A DITADURA MILITAR E A EXPANSÃO ESCOLAR: O ENGROSSAMENTO DAS FILEIRAS DE ANALFABETOS	31
1.3.1. Acesso e permanência no sistema escolar e os reflexos na educação de jovens e adultos.....	32
1.3.2 – MOBREAL: uma versão “militarizada” das campanhas de alfabetização dos governos populistas	34
1.4. QUESTÕES ATUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITOS ASSEGURADOS E RESPONSABILIZAÇÃO AO SEU NÃO CUMPRIMENTO. SERÁ?.....	35
1.4.1. Os anos de 1990 e desobrigação dos governos com a EJA.....	36
1.4.2. Novas perspectivas para educação de jovens e adultos: a pressão social começa a fazer eco.....	37
2. IDEIAS, ESPAÇOS, E OS DIFERENTES SUJEITOS NA EJA: DIALOGANDO COM AS DIFERENÇAS	40
2.1. EDUCAR SOB A ÓTICA PLURALISTA: CAMINHOS PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EJA.....	41
2.2. O DIÁLOGO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NA CONDIÇÃO HUMANA.....	48
2.3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO.....	53
2.4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE: DIALOGANDO, VIVENDO E APRENDENDO	56
3. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: POSSIBILIDADES DE ACORDOS.....	60
3.1. AS PRINCIPAIS CATEGORIAS PARA A ANÁLISE RETÓRICA DO DISCURSO	61
3.1.1 Objetos de acordos	61
3.2. Técnicas Argumentativas	65
4. METODOLOGIA.....	78
4.1. ABORDAGENS METODOLÓGICAS: CONSTRUINDO UM CAMINHO	78
4.2. LOCAL E PARTICIPANTES.....	79

4.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	81
4.4. COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISES	82
5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	84
5.1. PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	84
5.2. ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES	84
5.3. AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS UTILIZADAS PELOS ORADORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	114
5.4. ANÁLISE DOS ARGUMENTOS DOS PROFESSORES: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
8- ANEXO.....	130

INTRODUÇÃO

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime (FREIRE, 2014, p. 174).

Atualmente, no Brasil, quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas finalidades, os temas *alfabetização*, *educação compensatória* e *aceleração* são imediatamente relacionados pelos professores. Diferentes políticas educacionais ajudaram a reforçar essa mentalidade que atribui a EJA este caráter aligeirado, utilitarista e que procura dar o máximo de ensino em um curto prazo de tempo àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Por outro lado, diferentes experiências em EJA por todo Brasil beberam nas fontes da Educação Popular (EP), que, diferente do ensino oficial, é vivenciada em espaços não formais. Essa identificação ajudou a configurar uma outra realidade na EJA: a preocupação com os saberes populares, o respeito às diferenças, o diálogo como elemento norteador da ação educativa, a valorização da formação dos educadores e a superação do carácter disciplinar da organização curricular, próprias dos estabelecimentos oficiais, como assinala Fávero (2013).

Dividida entre uma prática institucionalizada, reguladora e controladora, de um lado, e experiências que se configuram de forma dialógica e emancipatória, de outro, a EJA se define e se reinventa numa dinâmica constante, diante dos enfrentamentos de seus novos e velhos problemas. Um dos velhos problemas da EJA, sem dúvida, é a desistência dos alunos. O afastamento de um público que tem em seu histórico a entrada e saída da escola por diversas razões acaba configurando a desistência como uma das características “naturais” da EJA, e, muitas das vezes, a falta de uma problematização amplia os altos índices de abandono (EITERER & REIS, 2009).

Em contrapartida, um dos novos desafios é a inserção de um público cada vez mais jovem, que, diferentemente daqueles que não tiveram acesso na idade própria, estão nos bancos escolares e enfrentam uma exclusão perversa que imprime a marca do fracasso no interior da escola (BOURDIEU, 2011).

Mediante esse quadro, a EJA vem se configurando como lócus de excluídos. Primeiramente, daqueles que não tiveram acesso à escola por estarem à margem da sociedade

por questões sociais, culturais e econômicas, e mais recentemente, daqueles que a própria escola exclui, ainda no seu interior, pelos mesmos motivos.

Frente a essa realidade de exclusão e desvalorização dessa modalidade de ensino, a prática educativa, muitas das vezes, se configura em espaço conflituoso. A grande diversidade de visões de mundo, opiniões e diferentes posturas colocam os professores diante da necessidade de uma prática que possibilite a negociação dos sentidos através do diálogo e a problematização dos debates e embates gerados pelos diferentes posicionamentos éticos dos alunos, que, frequentemente sem voz no currículo escolar e com limitados espaços para expressar suas opiniões, manifestam suas insatisfações de forma unívoca e sem qualquer tipo de tolerância uns com os outros.

Oliveira (2011) discute que, apesar das opiniões fazerem parte do nosso dia a dia, ainda são vistas com status inferior, predominando as explicações da realidade que ostentam o estatuto de verdade. Na educação escolar, essas “verdades” legitimam posicionamentos autoritários tanto dos professores quanto dos alunos, inibindo o diálogo, a formação de cidadãos críticos e a ressignificação de práticas participativas. O autor ainda discute que, sob o comando de uma razão unívoca e absoluta, as pessoas se esquecem de suas convicções, crenças e tradições, bem como das diferentes culturas produzidas em simbiose entre os diversos grupos humanos, comprometendo, assim, o diálogo, e inibindo as diferentes argumentações e as alternativas de soluções geridas através dos acordos mediados pela controvérsia.

Perelman (2004) considera que as várias mentalidades dos diferentes públicos, ao estabelecerem argumentações em prol da construção do conhecimento, potencializam a participação dos inúmeros sistemas de pensamento à procura daquele que seria o mais razoável na resolução das múltiplas questões dos seres humanos. O autor ainda afirma que, para uma participação efetiva dos indivíduos e para a interlocução dos diferentes posicionamentos éticos, se fazem necessárias concepções que instrumentalizem e possibilitem o elo entre o indivíduo e a coletividade, para uma capacitação no tratamento das demandas da vida democrática. Lemgruber & Oliveira (2011) também argumentam que, sem uma educação democrática e sem a eleição dos conhecimentos construídos coletivamente, os ideais de uma educação plural não passarão de pura utopia ou de uma falácia acadêmica.

O pluralismo renuncia o único e o universal para propor o diverso e o dialógico. O direito à liberdade e a conjugação dos universos plurais dos indivíduos são fatores preponderantes para que os acordos tecidos por práticas argumentativas em contextos controversos se consolidem (PERELMAN, 2004). Ao desenvolver a Nova Retórica, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) estabelecem que os argumentos possibilitam trocas discursivas

entre os diferentes interlocutores. É através dos acordos prévios, negociados entre os indivíduos, que se produzem argumentos provisórios no comprometimento pela busca de possíveis soluções e o surgimento de novos conhecimentos.

Outro autor que entende que o conhecimento não é algo perfeito ou acabado, mas produzido através das trocas humanas, fruto da diversidade e dos contextos reais, é Freire (2014). Em suas leituras, Paulo Freire descreve que as diferentes culturas são potenciais para uma educação plural e dialógica. Sendo assim, o diálogo resulta de um construto humano, fruto das diferentes interações e liberdades mediadas pela cultura ao longo da história.

As Ciências Humanas conjugam diferentes dimensões do ser, da epistemologia e da ética. De acordo com Perelman (2004) e Freire (2014), os diferentes discursos se dão em um campo dialógico e controverso. Neste ponto, uma educação plural muito tem a contribuir com a educação de adolescentes, jovens e adultos, pois favorece o enriquecimento do debate, a interlocução das múltiplas vozes existentes no interior da escola e a valorização das manifestações democráticas que dinamizam uma participação inclusiva da população escolar na busca de soluções razoáveis, dialéticas e temporárias.

A escola deveria ser um lugar privilegiado na discussão dessas questões, problematizando e instrumentalizando os alunos da EJA na construção crítica de alternativas de mudança. No entanto, o que observamos é que a escola, ainda é um espaço de exclusão (BOURDIEU, 2011), e essa triste realidade acompanha a EJA desde que começou a ser pensada nos anos de 1940 (ROMANELLI, 2013).

Nosso interesse e justificativa nesse assunto se devem, primeiramente, ao fato de sermos professores da EJA no município de Duque de Caxias. Nos vários grupos de estudos, que são realizados nas escolas e nos encontros de formação oferecidos por essa rede, cresce um sentimento entre os professores que a configuração da EJA vem se modificando. Aumentam constantemente os embates entre os alunos e os professores, decorrentes dos diferentes posicionamentos éticos e de posturas autoritárias.

Pelo fácil acesso que teremos ao município de Duque de Caxias, realizaremos a nossa pesquisa nessa rede. Esse município tem várias escolas que oferecem cursos de EJA nas etapas iniciais e finais do ensino fundamental. As etapas finais, no entanto, apresentam um grande número de adolescentes provenientes do ensino regular, que vem à procura da terminalidade, e de jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria.

Outra justificativa, se verifica nos poucos trabalhos de mestrado e doutorado que abordam a valorização dos diferentes posicionamentos dos alunos jovens e adultos por parte dos professores na construção de acordos argumentativos, tendo em vista a busca de soluções

“provisórias” para os diferentes conflitos. Utilizando as palavras-chave *EJA*, *ética* e *argumentação*, encontramos apenas dois trabalhos de mestrado. No período em que realizamos a revisão de literatura, o banco de teses da Capes se encontrava em atualização, e isso explica, em parte, a pouca produção de trabalhos na área.

Nível do curso	Dissertações e Teses
Mestrado Acadêmico	02
Doutorado	00
Mestrado Profissional	00

Quadro I: Revisão de literatura

<<http://www.capes.gov.br>> Acesso em janeiro de 2015

Outra fonte que pesquisamos foi o *WebQualis* da Capes. Devido aos poucos trabalhos acadêmicos encontrados no banco de teses da Capes, fomos aconselhados pelo orientador a realizar a busca em periódicos especializados. Selecionamos 4 revistas: *Educação em Revista*, *Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* e *Revista Brasileira de Educação*.

Utilizamos alguns critérios na seleção dessas revistas: a classificação A1 conferida pela Capes, a ampla divulgação no meio acadêmico, objetivo da promoção de um debate crítico da prática educativa das camadas populares e o incentivo e divulgação do conhecimento científico.

Nesta direção, procuramos assegurar uma interlocução da prática com a teoria, através de um discurso crítico produzido coletivamente, como assinalam Bonamino & Brandão (1994), que argumentam que:

É neste âmbito pedagógico que se expressa a exigência de que a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática e incorpore dimensões que transcendam o nível meramente cognitivo. É nele que se dá o vínculo do epistemológico com o cultural, levando o primeiro para além do âmbito da ciência (BONAMINO & BRANDÃO, 2010, p. 102- 103).

Continuamos usando como palavras chave *EJA*, *ética* e *argumentação*. Nas quatro revistas, não foi encontrado nenhum artigo que abordasse a necessidade de espaços

argumentativos que resultem em acordos na resolução dos diferentes conflitos, fruto dos diversos valores sociais e culturais dos alunos da EJA.

Frente à tensão pela pouca produção de trabalhos acadêmicos, procuramos discutir, nessa pesquisa, sobre a necessidade de espaços argumentativos na EJA, conjugando os diferentes saberes produzidos coletivamente no universo escolar e acadêmico, tentando compreender os impasses, desafios e os êxitos dos professores no enfrentamento dos conflitos que emergem devido aos diferentes posicionamentos dos alunos.

A problematização dessa realidade nos levou, inicialmente, a uma indagação. Antes de fazê-la, corroboramos as afirmações de Costa (2005), que entende que ao fazermos as perguntas que norteiam nossas investigações, atribuímos sentido às diversas realidades sociais que estão a nossa volta, e isso vai além de formalidades: “perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir-se sentido ao mundo” (COSTA, 2005, p.199). Nessa perspectiva, as perguntas orientam nossas investigações em um movimento histórico, cultural e de ressignificação do mundo.

Após essa reflexão sobre como as perguntas conduzem nosso olhar, a questão de estudo a seguir norteou nossa investigação: como os professores lidam com a diversidade cultural dos alunos, a partir dos argumentos evidenciados nos depoimentos?

Ao escolhermos o tema Educação de Jovens e Adultos, não temos como pretensão propor inovações para essa modalidade, mas o desafio de pensar além de uma educação autoritária, excludente e que silencia as diferentes vozes. A escola pública brasileira tem um legado de fracasso e uma enorme dívida social com o ensino das classes populares. O fracasso, a nosso ver, é potencializado por práticas inadequadas, descontextualizadas e uma avaliação perversa que tem como foco a aprendizagem e não os processos educativos, forçando um número crescente de adolescentes, que não tiveram êxito no ensino regular, a migrarem para a EJA, como apontam Eiterer & Reis (2009).

Nossa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A linha de pesquisa *Inclusão, Ética & Interculturalidade*, sob a orientação do professor Doutor Renato José de Oliveira, nos proporcionou uma rica oportunidade para pensar e analisar o modo como os professores da EJA do município de Duque de Caxias se colocam frente aos desafios culturais, sociais e econômicos de um público tão plural.

Sendo assim, perseguimos o seguinte objetivo: descrever e analisar em que medida as práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, no município de Duque de Caxias, consideram os diferentes valores sociais e culturais dos alunos, a partir dos argumentos

evidenciados nos depoimentos. Desdobramos esse objetivo em mais dois objetivos específicos: (a) identificar e analisar se os professores consideram a diversidade presente nas turmas da EJA como ponto de partida para uma prática mais dialógica, a partir dos argumentos evidenciados nos depoimentos; e (b) identificar as diferentes estratégias dos professores na mediação dos conflitos decorrentes dos diferentes posicionamentos acerca dos valores sociais e culturais, a partir dos argumentos dos depoimentos.

Feitas essas preliminares, nossa dissertação está dividida em cinco capítulos, além dessa introdução.

No capítulo 1, é traçado um panorama histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como uma leitura crítica das campanhas de alfabetização dos diferentes governos, até a inserção dessa modalidade na Educação Básica. Através de autores como Romanelli (2013), Benvenuti (2012); e Piletti & Piletti (2006), foi feita uma revisita e algumas análises do ensino de jovens e adultos no Brasil, além das diferentes políticas, ações e lições que nos ajudaram a entender os ranços e avanços das diferentes experiências, tantos as atuais como aquelas já superadas.

No capítulo 2, fizemos uma interlocução entre as concepções dialógicas de Perelman (2004), Freire (2014) e Morin (2011), tendo como fio condutor o diálogo e as diferentes concepções pluralistas trabalhadas por eles. Esses teóricos procuram evidenciar os perigos de uma educação racionalista baseada na busca unívoca e fechada de uma “verdade” que nega as diferenças e silencia os diferentes conflitos, que são vistos como “problemas” que devem ser anulados e não como uma oportunidade de estabelecimento de acordos. Os autores apontam a importância da liberdade como a bandeira que legitima uma educação plural e transformadora, o que, ao nosso olhar, muito tem a contribuir na educação dos adolescentes, jovens, adultos e idosos.

No capítulo 3, apresentamos o referencial teórico-metodológico da Teoria da Argumentação/Nova Retórica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005), que servirá de suporte e ferramenta da análise dos dados coletados. Nessa parte, as principais técnicas argumentativas, focalizadas no Tratado da Argumentação, são aprofundadas no intuito de familiarizar os leitores com a teoria e mostrar a importância da Teoria da Argumentação na análise dos dados coletados nos depoimentos dos professores.

No capítulo 4, apresentamos os caminhos metodológicos que utilizamos na condução de nossa pesquisa. Informamos aos leitores sobre nossas estratégias de pesquisa, a escolha das escolas e os atores envolvidos.

O capítulo 5 é dedicado, exclusivamente, à coleta e análise das entrevistas, focalizando o processo, desenvolvimento e a análise dos depoimentos na perspectiva da Teoria da Argumentação/Nova Retórica.

Por último, são feitas as considerações finais sobre o estudo, e as reflexões dos resultados encontrados. Esperamos que esta dissertação venha contribuir para futuras reflexões sobre a EJA e para a possibilidade de novos acordos argumentativos nessa modalidade de ensino, em prol da construção de uma educação mais dialógica e plural.

1. AS POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL: O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

1.1. A Educação de Jovens e Adultos no período colonial

O sistema econômico e político do Brasil colonial tinha como sustentação a grande propriedade e a mão de obra escravagista. Esses fatores acabaram por ditar o surgimento do sistema de produção, as relações sociais e um regime de poder sustentado pelos mandos e desmandos da autoridade da família patriarcal, representada pelos donos de terras.

A sustentação de uma cultura aristocrática arcaica e importada era o ideal aspirado pelos senhores de terras no Brasil. Ser detentora dos bens econômicos não era apenas o objetivo dessa classe dominante, mas ser também possuidora e difusora dos bens culturais. Os padres da Companhia de Jesus, que vieram junto com as primeiras comitivas portuguesas, e suas práticas educativas se encaixavam perfeitamente nesses propósitos (ROMANELLI, 2013).

Segundo Piletti & Piletti (2006), durante a Idade Média a educação era controlada pela igreja, e homens como o religioso alemão Martin Lutero (1483-1546) entendiam que era o Estado que deveria assumir a educação do povo, de nobres e plebeus. Antes, a educação era formada nas próprias matrizes estáveis das classes e contava com instituições como família e a religião. Elas ajudavam a moldar e modelar nos homens as aprendizagens mais específicas para o exercício do trabalho, visando, assim, a participação direta na vida comum e na sociedade.

Concomitante ao que estava acontecendo no Brasil colônia, havia iniciado em alguns países da Europa um movimento em prol de uma educação escolar para os cidadãos, orientado por um novo conceito de homem e humanidade, e uma concepção de sociedade não balizada pelas amarras da Igreja, mas com o Estado tomando as rédeas do ensino.

Esse movimento iniciado a princípio por outras ramificações cristãs, no caso, a protestante, fez com que a Igreja Católica reagisse e criasse ordens religiosas que dessem prioridade ao ensino. Para tanto, transferiu para os territórios recém-descobertos de seus países aliados (Portugal, Espanha) todo o seu ensino arcaico, cujas bases residiam em um ensino humanístico, religioso e subserviente, fruto de uma verdadeira militância papal. Dentre essas ordens, destacou-se a Companhia de Jesus.

Os jesuítas eram padres da Igreja Católica que faziam parte da Companhia de Jesus. Essa ordem religiosa foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola. Seu principal objetivo era inibir o avanço do protestantismo no mundo, de modo que suas ações educativas e missionárias eram estratégias da Contrarreforma Católica. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano

de 1549, com a expedição de Tomé de Souza, e de acordo com Piletti & Piletti (2006), a missão jesuítica tinha 3 pilares fundamentais: levar o catolicismo para as regiões recém descobertas, no século XVI, principalmente a América; catequizar os índios americanos, transmitindo-lhes as línguas portuguesa e espanhola, os costumes europeus e a religião católica; e construir e desenvolver escolas católicas em diversas regiões do mundo.

Benvenuti (2012), ao analisar a influência educativa dos jesuítas no Brasil, destaca o lado político do trabalho de catequese. Descreve que os religiosos organizaram classes de “ler e escrever”, destinadas, preferencialmente, aos filhos dos caciques, a fim de preparar novos aliados no futuro e estabelecer relações amistosas com os donos das tribos, que seriam influenciados pelo o ensino ministrado aos filhos. O principal objetivo era proteger os núcleos de colonização portuguesa. Em 1553, no Colégio da Capitania de São Vicente, foram criadas turmas de tecelagem e ferraria voltadas para os “meninos maiores” da população nativa.

Os jesuítas não foram os únicos que promoveram campanhas de evangelização e a criação de um “sistema” de ensino na colônia. Os franciscanos também empreenderam um trabalho junto aos filhos dos indígenas, com a implantação de cursos de trabalhos manuais, como bem observado por Benvenuti (2012).

Romanelli (2013), em sua análise do período, vai ao encontro das discussões realizadas por Piletti & Piletti (2006) e Benvenuti (2012), porém enfatiza que a missão ideológica jesuítica e todo o seu sistema de ensino foram voltados para a educação das elites latifundiárias. As condições socioeconômicas no Brasil Colônia eram extremamente favoráveis ao oferecimento da educação jesuítica, pois ela não oferecia nenhum tipo de interferência nas relações econômicas da época, sendo apenas oferecida a uma parcela ínfima da população colonial, ou seja, os filhos dos donos de terras. Assim mesmo, não eram todos, pois as filhas mulheres e os filhos primogênitos não recebiam nenhum tipo de instrução. Sobre essa questão, a autora destaca que:

As condições objetivas que, portanto, favorecessem essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em um número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção dos negócios paternos (ROMANELLI, 2013, p. 33).

Se o destaque do trabalho jesuítico começou com a intenção de evangelização e expansão da fé católica (PILETTI & PILETTI, 2006), ou por uma ação educativa intencionalizada de difusão da cultura erudita (BENVENUTI, 2012), ou ainda pela manutenção

das relações socioeconômicas (ROMANELLI, 2013), a verdade é que não havia nenhuma preocupação com a educação dos jovens e adultos da colônia. Mesmo porque, nos primeiros anos do sistema educacional jesuítico, o objetivo era apenas “ilustrar os espíritos ociosos”, com base nas humanidades latinas e nas obras de filósofos como Aristóteles, cujo pensamento foi totalmente adaptado aos interesses cristãos.

O fato é que a educação jesuítica não atrapalhava a estrutura econômica vigente, assim como também não contribuía em nada. O controle do sistema produtivo não necessitava de investimento educativo, tanto do ponto de vista da administração, quanto do ponto de vista da mão de obra. Não havia nenhuma diferença de um senhor de terras e o seu filho que recebeu uma instrução jesuítica. O ensino dos jesuítas não tinha nenhuma utilidade prática e sua marginalidade era seu grande trunfo. Assim, a educação jesuítica não interessava nem aos primogênitos (que herdariam o controle dos negócios) nem aos donos de terras (detentores do poder político e econômico). Romanelli (2013) deixa isso bem claro quando descreve que:

O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual – então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada [...]. A esse tipo de indivíduos convinha bem a educação jesuítica, porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava (ROMANELLI, 2013 p. 34).

Quando analisamos as práticas educativas dos jesuítas, compreendemos que o papel principal desempenhado pelos religiosos foi a promoção de uma cultura ideológica cristã e europeia, portanto neutra e alheia do ponto de visto público com relação às necessidades da população e ao que estava acontecendo nas fronteiras políticas internacionais. Eram calcadas em práticas que reconheciam que a algumas classes eram dados os direitos e os privilégios para o mando, e a outras apenas a doutrinação religiosa para melhor obedecer.

O ensino não era neutro ou desinteressado em suas bases, e já indicava para a população pobre e marginalizada de crianças, jovens, adultos e mulheres o seu papel na sociedade. Foi iniciada no Brasil uma cultura de que o saber não era para todos, não no sentido apenas de acesso, mas de direito, e ainda no período colonial a educação jesuítica foi transformada em símbolo de *status*.

A obra de catequese, que em princípio, constituía o principal objetivo da Companhia de Jesus no Brasil acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação

da elite. [...] foi ela a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com características que tão bem distinguia a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural (ROMANELLI, 2013, p.35-36).

Aos poucos, esse tipo de educação livresca, humanística e aristocrática foi se transformando em educação de classe. Era um ensino totalmente distante dos interesses da população, e não era apenas a extensão das terras ou a quantidade de escravos que determinavam o caminho para a hierarquia social da Colônia, mas também a educação recebida pelos jesuítas, pois essa educação passou a ser uma arma poderosa usada pelos representantes junto ao poder político português. “Os primeiros representantes da Colônia junto às cortes foram os filhos dos donos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico” (ROMANELLI, 2013, p.36).

Além disso, uma hierarquia de letrados já se fazia notar, identificada na figura dos magistrados e padres-mestres, sem falar nos filhos dos senhores de terras. O ensino jesuítico passou, então, a ditar no período colonial as regras de quem teria o direito à educação, e não somente isso, mas também as “condições necessárias” para o acesso à ação pedagógica dos religiosos. Com isso, é legitimado o surgimento de uma cultura entre as classes, de que a população pobre não havia “nascido” para a uma educação institucionalizada.

1.1.1. Expulsão dos jesuítas e as tentativas de controle da educação pelo Estado

Mesmo depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, eles não deixaram de ter influência na educação das elites. O Estado português passou a tomar iniciativas para o controle da educação, e professores leigos foram introduzidos no ensino. Porém, nas bases, nada havia mudado (ROMANELLI, 2013). Boa parte do clero que atuava nos seminários e colégios jesuítas era proveniente de famílias abastardas, e continuou a obra educativa dos jesuítas. Mesmo com a introdução de um contingente de professores leigos que ministravam aulas régias¹, recrutados pela reforma pombalina, o ensino era nos moldes da ação pedagógica jesuítica. Sodré (apud ROMANELLI, 2013, p.37) afirma que:

Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos com apelo à autoridade e à disciplina estreita,

¹ As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de d. José I (1750-1777).

concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos

Vemos as bases da cultura que se desenvolveu no cotidiano e no imaginário dos jovens e adultos não escolarizados desde o período colonial até a República: que alguns não nasceram ou não têm direito a educação institucionalizada, pois o tipo de trabalho que ocupavam não se aprende na escola, mas é transmitido na vivência e na participação direta da vida comum. Esse tipo de situação favorecia o poder vigente e subjugava a população desfavorecida, formada por muitas gerações de analfabetos excluídos das decisões políticas e econômicas. Como bem salienta Lauro de Oliveira Lima (apud PILETTI & PILETTI, 2006, p.144):

Aliás, não precisávamos muito de educação: a colônia era um mero acampamento provisório para captar matéria-prima que seria enviada à coroa e dali para Londres. Qualquer sintoma de arraigamento à terra e de civilização era extirpado violentamente. (...) Fábricas eram proibidas porque – dizia arrazoado da Coroa – “é evidente que quanto mais se multiplicar o número de fabricantes mais diminuirá o de cultivadores” (daí surgiu o “slogan” do país essencialmente agrícola!)

Nem mesmo o controle e as mudanças pombalinas introduzidas na educação pelo Estado mudaram as estruturas das desigualdades produzidas pelo sistema socioeconômico da Colônia. Não havia interesse em nenhum tipo de investimento em uma educação intencionalizada, que visasse alguma formação do cidadão, a não ser a de cunho religioso com objetivos claros de doutrinação e conformação da população nativa com a situação social em que se encontrava, fazendo-a acreditar que não mereciam e que não tinham o direito à instrução. A classe social acabava determinando o destino de cada um, reservando aos pobres e aos escravos o trabalho braçal e a servidão.

1.1.2. A descentralização do ensino e o surgimento de uma nova classe social: privilégios conhecidos e a manutenção do status quo

De acordo com Piletti & Piletti (2006), com a chegada da Família Real, o “sistema” de ensino foi mais bem organizado para atender a corte do governo português e as ocupações dos cargos burocráticos que demandariam a mudança da família real para o Brasil. Em 1824, depois da Proclamação da Independência, a Constituição Imperial estabeleceu, por meio de um Ato Adicional, “a instrução primária a todos os cidadãos” (art. 179), ficando a cargo das províncias a implantação desse segmento e seu oferecimento. Apesar de a expressão “a todos” não muito

específica, já vemos aqui uma primeira iniciativa no que tange ao oferecimento da educação para os jovens e adultos.

Benvenuti (2012) destaca que, após a descentralização do ensino, a educação popular se desenvolveu de forma bastante desigual. A educação elementar ficaria a cargo das províncias, mas o ensino secundário e o superior continuariam sob responsabilidade do governo central. Esse fator foi bastante prejudicial, pois marca o surgimento de uma dualidade de sistemas, com uma forte oposição entre poderes (central e provincial). Coube ao poder central nortear o currículo, toda estrutura do ensino secundário, regulamentar a educação no município neutro (capital) e a educação de nível superior.

Por estar sob responsabilidade das províncias, o ensino elementar nada avançou, ou avançou muito pouco. Isso se deve a muitos motivos: o orçamento das províncias era muito limitado, os escravos eram proibidos de frequentar as escolas, o curso primário não era uma exigência para o acesso ao secundário, a elite investia no ensino de preceptores na educação de seus filhos e, por último, o povo não sentia real necessidade de instrução (PILETTI & PILETTI, 2006).

Romanelli (2013) não é tão rígida e pessimista em relação a essa época. Ela destaca que já havia uma pequena pressão da sociedade por escolaridade, e a escola já não era apenas a ambição da classe oligárquico-rural. Havia o surgimento de uma classe intermediária, mais urbana, e que fora acentuada com a mineração. Essa população não estava ligada apenas pelas atividades produtivas, tinha uma participação maior na vida social e um certo comprometimento político. Eram pequenos artesãos, comerciantes, burocratas, militares e jornalistas, sendo esses últimos profundamente influenciados pelas profundas mudanças que ocorreram na Europa e nos Estados Unidos. “Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada” (ROMANELLI, 2013, p.37).

No entanto, Benvenuti (2012) destaca que esta não foi uma característica de todas as regiões do país. A região Centro-sul tinha condições mais favoráveis devido à concentração de riquezas, o pequeno início da industrialização e o grande número de imigrantes que chegavam ao país para essa região. Assim, foi essa pequena classe média, em suas relações com a classe dominante, que acabou delineando o desenho da educação brasileira nesse período, ao requisitar a educação escolarizada, seus títulos e o status que essa educação outorgava.

Por ter uma relação de dependência com a classe oligárquica-rural, essa classe intermediária vai à procura de cargos que dessem certo ócio distintivo da classe dominada, pois

o trabalho manual era considerado de escravo, e algumas funções burocráticas, administrativas e intelectuais proporcionavam esse status e a possibilidade de frequentar os mesmos lugares que a elite. Vemos nessa “cultura” as raízes que legitimam, até hoje, a ascensão social através da escola, que fundamentam frases e expressões utilizadas ainda hoje entre a população: “estude, pois, a caneta é mais leve que a pá”.

Diante desse cenário, o mesmo ensino era oferecido para ambas as classes, ficando a educação elementar, apesar da descentralização, sem impactar profundamente as camadas populares, mesmo porque o povo não sentia real necessidade da educação escolarizada, além do fato de que a própria oferta de escolas nas províncias era irrelevante.

Apesar de ter o controle do ensino primário e uma certa liberdade no oferecimento do secundário, as províncias não possuíam os recursos necessários para a manutenção da educação elementar, mesmo essa já sendo um direito, já que a Constituição de 1824 determinava que a educação deveria ser oferecida “a todos os cidadãos”, incluindo os adultos. No secundário, o que aconteceu de fato foi a criação de liceus nas principais capitais, sem muita organização. Isso acarretou um deslocamento da oferta, principalmente do secundário, para mãos da iniciativa privada, com o ensino primário sendo oferecido por alguns mestres escola que, por não ter outra profissão, acabavam dando aulas em suas residências. “O fato de a maioria dos colégios secundários estarem nas mãos de particulares acentuou ainda mais o carácter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar pela educação de seus filhos” (ROMANELLI, 2013, p. 41).

Ainda de acordo com Romanelli (2013), esses colégios secundários acabaram por se tornar meros cursos preparatórios para chegar ao ensino superior, e até mesmo o Colégio Pedro II, mantido pelo poder central para servir de “modelo”, se rendeu a essas demandas. O ensino secundário de característica propedêutica acabou se tornando seletivo e excludente.

Benvenuti (2012), por sua vez, considera que, com a chegada da República, em 1889, e com a Constituição de 1891, ocorreram profundas modificações socioeconômicas, e surgiu uma certa esperança de que a nova ordem iria trazer o tão esperado progresso. A participação nas novas relações políticas e o estabelecimento de uma tímida expansão industrial fizeram com que o povo, principalmente o da camada urbana, começasse a sentir uma necessidade de instrução. O analfabeto começava a ser rotulado de incompetente, principal responsável pelo atraso cultural brasileiro. Nasce, a partir de então, o preconceito com a população de analfabetos e despossuídos de qualquer bem econômico, como o autor bem destaca:

Com as modificações decorrentes da Constituição de 1891, ocorreu uma gradativa valorização da instrução como instrumento de ascensão social. Essa nova visão deu, inclusive, origem ao preconceito contra o analfabeto, que passou a ser associado à incapacidade e incompetência (BENVENUTI, 2012, p. 41).

Além do analfabetismo, o trabalho que essa população exercia não era bem visto pelas classes médias. Por esse motivo, o ensino profissional teve quase ou nenhum avanço no período da Primeira República. Depois de três séculos de escravidão, qualquer trabalho que não fosse “intelectual” não era desejado pelas classes médias e operárias urbanas. Romanelli (2013) denuncia que o grande índice de analfabetos de jovens e adultos no Brasil, tanto os da área rural, como aqueles que estavam na cidade, era alto, mas o governo, com suas inúmeras reformas, estava atendendo às demandas da classe média e da classe operária urbana que pressionavam por ascensão social.

Por essa razão, a educação do povo foi deixada de lado, principalmente, no tocante à erradicação do analfabetismo e à educação profissionalizante. Em relação a esse último segmento, Piletti & Piletti (2006, p. 164) afirmam que “o curso técnico-profissional foi tão marginalizado pelo Governo central durante a primeira República quanto foi no Império, e o seu oferecimento era destinado a cegos, surdos-mudos e “menores abandonados” do sexo masculino (art.º 28 do Decreto nº 16782-A, de 13-01-1925) ”.

O século XIX termina deixando os mesmos mecanismos de exclusão que ocorriam no Brasil Colônia. Assistimos então, o nascimento de um século que rotula a população dita “sem instrução” como desqualificada, sendo responsabilizada pelo atraso econômico, pelas mazelas sociais e pelo retardo no desenvolvimento industrial, que em outros países já havia se iniciado 100 anos antes, como no caso da Inglaterra. O sistema de ensino vigente não era responsabilizado e nem problematizado pelos problemas sociais. Além de muito tradicional, propedêutico e elitista, não correspondia às novas necessidades que a expansão econômica criou, exigindo a formação de trabalhadores para ocuparem os cargos das funções secundárias e terciárias que economia estava apresentando.

1.1.3. República nova: novos tempos e velhas iniciativas educacionais para os velhos problemas na educação de jovens e adultos

Os anos de 1920 iniciam e com eles vários movimentos sociais, sindicais e um amplo debate sobre os rumos da educação brasileira. Devido às exigências de um certo avanço da economia industrial, o sistema educacional não contemplava a formação dos trabalhadores de

um capitalismo que nascia. Em 1930, explode a “revolução” liderada por Getúlio Vargas que se empenhava em enfraquecer as velhas políticas oligárquicas, e em favorecer os vários setores da classe média que clamavam por eleições limpas e honestas, além de um outro setor mais radical ligado à ala jovem das forças armadas, que reivindicava um governo mais centralizado e nacionalista.

Não demorou muito e essas alianças no governo de Getúlio Vargas começaram a desmoronar, de modo que o governo caminhou em direção ao pacto com as velhas alianças oligárquicas e ao liberalismo econômico. Afinal de contas, era a velha oligarquia, em sua grande maioria, que possuía o capital para impulsionar o processo de industrialização, depois da crise do café e da crise mundial que se instaurou a partir de 1929 (ROMANELLI, 2013).

Esse período de mudanças sociais e políticas trouxe uma grande efervescência nas discussões educacionais. Devido à expansão industrial sofrida no Brasil, a fim de atender sua demanda interna, surgem novas exigências para preencher os novos cargos que a máquina administrativa do governo gerava, além das ocupações das funções decorrentes dos setores secundários e terciários, tanto na indústria quanto no comércio. Esse novo modelo de produção propõe mudanças profundas no campo educacional, fazendo surgir a necessidade de uma população letrada. Romanelli (2013) descreve as condições desse período, quando sinaliza que “onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade de leitura e de escrita, com pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 2013, p. 62).

Piletti & Piletti (2006) também entram na discussão ao analisar que o modelo que dava ênfase à educação das elites não supria a necessidade que o novo modelo econômico estava impondo. Para tanto, o novo modelo reivindicava um sistema nacional de educação, com forte ênfase na educação básica, formando uma articulação do ensino primário, secundário e superior. Segundo os autores, a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir a educação como direito de todos, a obrigatoriedade do ensino primário e a assistência técnica aos alunos com alguma necessidade.

A gratuidade já havia sido “garantida” no Ato Adicional de 1824; é só no texto de 1934, porém, que aparece pela primeira vez uma menção aos adultos: em seu artigo 150, institui-se o “ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. Já começa a haver, mesmo que de forma tímida, uma preocupação com a educação do adulto sem escolaridade. Contudo, a letra da lei não é suficiente se não vier acompanhada de políticas socioeconômicas para o seu cumprimento, como afirma Romanelli (2013),

A União passou a ter a função normativa e de controle para todos os estados e territórios, que até então gozavam de certa autonomia. Apesar do início de um sistema nacional de educação, Piletti & Piletti (2006) destacam que o que passou a existir de fato foi uma burocratização do ensino, caracterizada, muitas das vezes, por um carácter de policiamento, relegando a um plano secundário a promoção de uma educação de qualidade que realmente alcançasse todas as pessoas de forma igualitária, sem reforçar o carácter dual da educação.

No entanto, esse período marca diversos movimentos de intelectuais e educadores, influenciados por diversas correntes pedagógicas que circulavam na Europa e, principalmente, aquelas advindas dos Estados Unidos, como é o caso da Educação Nova. Os educadores e os intelectuais viam na educação gratuita e obrigatória uma possibilidade de mudança no cenário social. As reformas pretendidas por esses reformadores se estendiam ao atendimento de toda população com idade de frequentá-la, dando importância acentuada à educação da criança e do que ela viria a ser, contribuindo com uma sociedade livre e democrática, como propunha a Educação Nova (PILETTI & PILETTI, 2006).

Essa pressão era exercida pelas classes intermediárias, por intelectuais de todas as áreas culturais e de renomados educadores tais como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros. Muitos desses educadores fizeram parte do novo Ministério de Educação do governo de Vargas, e ajudaram lançar as bases de uma revolução cultural, com a responsabilização do governo central na manutenção da educação básica. Teixeira (2007), falando sobre essa reforma salienta que:

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira como a imposição de modelos a priori formulados por um centro ou por alguns poucos centros ou por alguns poucos dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligência assistência técnica dos estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar nos trópicos uma grande cultura, diversificada nas suas características e uma nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia (TEIXEIRA, 2007, p. 69).

A criança já não era mais vista como a miniatura de um adulto. A industrialização impôs um novo conceito de infância. As classes mais abastadas podiam permitir que suas crianças pudessem gozar do ócio e, com isso, podiam frequentar a escola. Já as da população pobre abandonavam a escola muito cedo para se dedicarem ao trabalho, e conseqüentemente engrossavam as fileiras de jovens e adultos analfabetos. Isso se devia ao fato de que as políticas educacionais eram pensadas separadamente das políticas econômicas e sociais, sem contar a

“cultura” da época, que marginalizava a população e o seu não “merecimento” da educação escolarizada.

Apesar de ter sido garantida em lei, desde a Proclamação da República, o direito a uma educação que se estendesse também a população jovem e adulta, na prática, não ocorreu. Os reformadores, sem dúvida, queriam implantar e oferecer um sistema educação público, gratuito e de qualidade a população desfavorecida, e não apenas as elites ou a classe média emergente e, para tanto, reivindicavam um sistema nacional de ensino, sistematização da educação, aumento do número de matrículas e a ampliação da rede escolar pública. Porém, mesmo tendo como lema a “educação para todos”, o objetivo era que o aluno fizesse uma carreira escolar para estar preparado para atuação significativa na sociedade, e para isso deveria entrar na “idade própria”, como salienta Teixeira (2009):

A nova escola unificada receberia os alunos no jardim da infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária, a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo –os no curso dessa marcha, pelas atividades não qualificadas do trabalho humano, pelas atividades do trabalho qualificado, pelas atividades de trabalho tecnológico, aí incluídos os chamados serviços terciários de toda ordem, cada vez mais técnicos, e finalmente, pelas atividades propriamente profissionais, científicas, literárias e artísticas (TEIXEIRA, 2009, p. 64).

Além disso, Romanelli (2013) explicita que, em pesquisa realizada por Lourenço Filho sobre analfabetismo, o mesmo denuncia que em uma sociedade de subsistência e reduzida à prática agrária, as expectativas de mudanças nos padrões de vida são quase nulas, pois essa população de jovens e adultos não vê nenhum sentido na instrução e na preparação prática que a escola poderia proporcionar, o que explicava a escassa demanda por educação por parte desse público. Lourenço Filho, porém, compreendia que em sociedades com uma economia de mercado mais competitivo já se fazia necessário um apelo por maior escolaridade, pois as ocupações que esse tipo de economia demanda fazem aumentar a necessidade da leitura e escrita, sendo essas sentidas como benéficas e necessárias. Romanelli (2013) descreve as análises de Lourenço Filho ao conceber que era a população desfavorecida que não se interessava pela instrução:

Lourenço Filho mostra-nos isso através de pesquisa realizada sobre a evolução do analfabetismo, a contar de 1900. Segundo ele é fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de desemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta (ROMANELLI, 2013, p. 63).

Podemos então concluir que os educadores e intelectuais atribuíam a “ausência de uma cultura escolar” por parte da população, e essa era responsabilizada por não querer a escola, ainda que houvesse “oferta de vagas”. A desigualdade social criada pelos séculos de exclusão e descaso dos governantes pela educação da população não era questionada, pois era a sociedade que criava essa demanda por educação. Observamos, já nessa época, uma forte relação entre escolarização e mercado de trabalho, como visto nos dias atuais, pois o que determina as ações dos diferentes governos federais é a pressão do mercado capitalista, e não o interesse real pela educação pública em prol de uma efetiva participação na sociedade.

Os reformadores não postulavam que era a estrutura socioeconômica que criava as desigualdades, mas sim a falta de interesse do povo pela instrução. No entanto, Romanelli (2013) discorda dessa mentalidade, ao afirmar que “não é à falta de recursos materiais que se deve imputar maior responsabilidade pela ausência da educação do povo, mas à estrutura socioeconômica que sobreviveu com a república” (ROMANELLI, 2013, p. 63-64).

Benvenuti (2012) corrobora as observações de Romanelli (2013), e vai um pouco mais além, ao discutir a origem do preconceito em relação ao analfabeto. À medida que as classes médias e altas exigiam e pressionavam os diferentes governos por escolarização como instrumento de ascensão social, o indivíduo que era analfabeto era entendido com inapto e ignorante. Mesmo porque, de acordo com Piletti & Piletti (2006), a Educação Nova – sugerida pelos educadores e intelectuais que a difundiram e tentaram sua implantação nas políticas educacionais – entendia que havia uma estreita relação entre aptidões naturais e aprendizagem.

O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus (MANIFESTO DOS PIONEIROS I – C, PILETTI & PILETTI, 2006, p. 183).

De acordo Benvenuti (2012), o plano nacional de 1937 instituiu a obrigatoriedade do ensino primário para crianças, jovens e adultos. Ao que tudo indica, a educação da criança era a prioridade. Equacionar o problema do alfabetismo na “idade certa” resolveria os problemas do Brasil em relação ao analfabetismo, pois o pensamento instaurado era o de um projeto de nação que estava nascendo juntamente com a expansão socioeconômica que o país estava vivenciando, com a expansão urbana e capitalista. A educação na área rural, no período descrito por Romanelli (2013), que vai de 1930 a 1964, era insignificante e tardia, tendo em vista o sistema de produção agrícola, em que a presença de escolarização não se fazia sentir.

Daí a origem de algumas afirmações de adultos que, muitas das vezes, abandonam a escola. Ao serem questionados sobre porque desistiam dos estudos, respondiam que não “nasceram” ou não possuem muito “jeito” para os estudos. Nessa época havia uma estreita relação do caráter de classe e a educação oferecida nas escolas, pois a educação deveria representar status e ascensão social, e por esta razão, os que sobreviviam na escola são as classes que podiam manter o ócio e o conforto para os seus filhos (ROMANELLI, 2013). A educação nas classes menos favorecidas, além do fracasso, engrossava as fileiras de jovens e adultos com pouca ou sem nenhuma escolaridade. “E é aqui também que se encontram as raízes da discriminação social promovida pela escola, o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social” (ROMANELLI, 2013, p. 107).

1.2 A Educação de Jovens e Adultos em questão: o começo de uma articulação nacional

As políticas públicas de iniciativa da União voltadas para a EJA começaram a ser pensadas a partir de 1947, com as Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos (CNAA). A partir daí, várias ações foram implantadas para o enfrentamento dos graves problemas da educação brasileira, pois o ensino primário não conferia à população um ensino que desse completo domínio da alfabetização, aumentando drasticamente a repetência e a evasão, além da deficiência, pouca oferta e pouca frequência dos alunos. O recenseamento da população revelou que mais da metade dos jovens e adultos acima de 15 anos eram analfabetos, e isso depois de quase 50 anos de República.

Além disso, segundo Piletti & Piletti (2006), no período de 1946 a 1964, o Brasil viveu um processo de democratização e um intenso movimento das classes populares que engrossavam os centros urbanos. Havia eleições diretas, e diferentemente do regime ditatorial vivido de 1937 a 1945, difundiu-se uma intensa luta pela participação do povo nas decisões políticas, bem como um clamor maior pelo acesso à escola gratuita. Expandiram-se campanhas de educação popular, especialmente na educação de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade.

O Brasil viveu um intenso crescimento demográfico, assistiu a decadência do modelo rural e o nascimento de um país mais urbano, num processo motivado pelo avanço da industrialização. Esses fatores contribuíram para elevação da demanda de ensino por parte de jovens e adultos analfabetos, e, conseqüentemente, a procura de certa qualificação profissional, devido às mudanças na economia que abria suas portas para o mercado internacional.

Esses dois fatores – crescimento demográfico e urbanização – acabaram por provocar um aumento de demanda potencial e da procura efetiva de educação escolar. Essa procura abrangeu tanto a população de idade própria para escolarização quanto à população que, fora da faixa etária, se encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem em tempo certo, nem em quantidade mínima, a educação sistemática de que carecia (ROMANELLI, 2013, p. 78).

Além do processo de democratização (PILETTI & PILETTI, 2006) e da demanda da população marginalizada por escolaridade (ROMANELLI, 2013), de acordo com Benvenuti (2012), depois do pós-guerra houve uma pressão de organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), na figura da Unesco, para que países que tivessem um alto índice de analfabetismo realizassem campanhas em massa para a resolução do problema. Essas exigências internacionais aliavam-se às necessidades eleitoreiras dos governos, que queriam a perpetuação no poder, embalados pelo populismo da era Vargas. “A grande aliada nessa campanha foi a ampliação do número de eleitores decorrentes da aprendizagem da leitura e escrita, lembrando que, nessa época, analfabetos eram excluídos do processo eleitoral” (BENVENUTI, 2012, p. 43).

Conforme Beisiegel (1997), por trás desse discurso o que se observou de fato foi uma tentativa de controlar as massas, com o engrossamento das fileiras eleitorais e a sustentação política de governos populistas que queriam manter-se no poder.

Os grupos que assumiram o poder após a Revolução de 1930 incluíram também as massas populares urbanas entre os diversos segmentos sociais em que procuraram sustentação política. As ações voltadas para a valorização das condições desses segmentos da população tinham seus fundamentos nessas necessidades políticas dos novos governantes (BEISIEGEL, 1997, p. 209).

As Campanhas Nacionais de Educação de Adolescentes e Adultos (CNAA) tiveram, até 1950, o professor Lourenço Filho à frente dos trabalhos. A evolução, o desenvolvimento e os dados dessas campanhas, apesar de terem contribuído para a abertura e o funcionamento desses serviços em muitos municípios (FÁVERO, 2013), não atentaram inicialmente para a formação dos professores, pois a composição deste quadro de profissionais era de voluntários que baseavam suas práticas no que era realizado no ensino primário, ou seja, nas suas próprias experiências enquanto alunos.

Benvenuti (2012) descreve ainda, que o professor tinha uma espécie de missão a cumprir: tirar um número grande de pessoas da ignorância derivada de suas próprias existências:

Com a análise dos documentos, percebemos que a concepção do papel do alfabetizador o identificava como “aquele que tem uma missão a cumprir” atribuindo

a causa da ignorância, da pobreza da falta de higiene e da escassa produtividade à sua [referência ao analfabeto] própria existência (BENVENUTI, 2012, p. 42).

Essas campanhas se mostraram como uma espécie de mola propulsora para a superação das desigualdades, vistas como sinônimo de atraso e uma espécie de “herança maldita” do período imperial, que a República, em quase meio século, ainda não havia resolvido. Esse otimismo em relação ao voluntariado e sua “missão” para mudar as condições sociais se dava também pelo fato de que as políticas públicas acreditavam que ensinar jovens e adultos analfabetos era mais “rápido” e mais “simples” que ensinar crianças. A despreocupação com a qualificação dos professores era embasada nessa lógica.

Os serviços prestados pelas campanhas de alfabetização apontavam para a precariedade do serviço e isso incluía a falta de infraestrutura dos estabelecimentos, a inadequação das práticas pedagógicas no atendimento desse público, a falta de formação dos professores, que eram basicamente do voluntariado, e os altos índices de evasão.

Esses fatores impulsionaram uma releitura da EJA ministrada nos estabelecimentos oficiais. “Neste contexto, multiplicaram-se em todo país movimentos de educação popular, dentro de uma concepção que incorporava a perspectiva de transformação social, fato que evocou a influência das ideias de Paulo Freire” (SOARES & VIEIRA, 2009, p. 154).

Bastante criticadas no II Congresso de Educação de Adultos e Jovens que ocorreu em 1958 no Rio de Janeiro, as campanhas de alfabetização começaram a ser repensadas à luz da Educação Popular (EP), que tinha como principal expoente a figura de Paulo Freire. A EP entendia a educação como um instrumento de transformação social. “O grupo de Pernambuco, do qual Freire fazia parte, ainda acrescentou a necessidade de maior comunicação entre o educador e educando e adequação dos conteúdos e métodos às características socioculturais das classes populares” (BENVENUTI, 2012, p.43).

Dar o direito de voto ao cidadão tornando-o alfabetizado não era o bastante. Fazia-se necessária uma educação politizada e que dialogasse com os principais problemas enfrentados pela população. A maioria da população pobre dos grandes centros urbanos era proveniente do meio rural, e os políticos populistas da época se prevaleciam disso querendo fazer do povo massa de manobra, na política do “coronelismo” típica de algumas regiões rurais do país (ROMANELLI, 2013).

Nesse aspecto, o modelo do ensino primário implementado nas classes das Campanhas de Alfabetização, que fazia fracassar muitos dos que eram atendidos por ele, não era suficiente e se fazia necessária a recuperação da dimensão dialógica do ensino desenvolvido pela EP, encabeçada por Freire. Na visão dos educadores da EP, a educação era um ato político gerado

pelos homens, e como tal, deveria fundamentar as bases para a emancipação das condições de dominação.

Segundo Oliveira (2004), os educadores Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização buscando adequar seus métodos e objetivos às especificidades dos alunos. Uma das características principais apontadas pela autora é que ambos pensavam o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos como ato político por excelência. Tendo como âncora a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire principia em sua ação pedagógica uma educação voltada para criticidade das condições sociais, e elege o diálogo como fio condutor das transformações humanas, negando, assim, uma educação mecanizada e abstrata que servia apenas para atender às demandas da expansão industrial.

A realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “inversão das práxis” se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2014, p.51)

A partir de então, a EJA viveu o dilema que girou em torno de ser um espaço que garantisse as apropriações curriculares de ensino aprendizagem, que eram oferecidas no ensino fundamental oficial, e uma vertente da EP, na construção de um saber *com* o aluno e não *sobre* ou *para* o aluno, a fim de promover a elaboração de uma realidade dialógica e crítica das situações concretas. Nesse período, além da educação de jovens e adultos nos estabelecimentos oficiais, surgiram outras atividades de alfabetização nos subúrbios e nas áreas rurais.

Sem dúvida nenhuma, as Campanhas, apesar da fragilidade e da falta de infraestrutura, foram as primeiras tentativas da União, em nível nacional, de atendimento aos jovens e adultos. Além do atendimento nos estabelecimentos oficiais, merecem destaque algumas outras iniciativas de educação de jovens e adultos, ligadas às pastorais da Igreja Católica e a movimentos estudantis: a Campanha Nacional de Educação de Rural (CNER), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), além de outros que, já nos anos 1960, marcam a influência de Paulo Freire, com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura popular do Recife (MCP), o Centro Popular de Cultura da UNE (CPC) e o Programa Nacional de Alfabetização do MEC.

Apesar do impasse entre os defensores da educação pública e dos que defendiam os interesses das escolas particulares e católicas (PILETTI & PILETTI, 2006), o Congresso aprovou, no dia 20 de dezembro de 1961, os fins educacionais que iriam desencadear em

intensas lutas na ampliação da educação pública e gratuita, e um olhar mais diferenciado, dialógico e crítico da educação de jovens e adultos, principalmente nas iniciativas de Paulo Freire junto ao Ministério de Educação (MEC).

As Campanhas Nacionais de Alfabetização são oficialmente encerradas em 1963, quando teve início o Programa Nacional de Alfabetização (Art. 4º do Decreto nº 53 465, de 21 de janeiro de 1964) que foi coordenado pelo educador Paulo Freire (PILETTI & PILETTI, 2006). Tinha como diferencial a convocação de outros estabelecimentos, além das instituições oficiais de ensino, para a ministração das aulas, e teria como âncora pedagógica o uso do método Paulo Freire de alfabetização, que possuía como fundamento a adequação do processo educativo às características do meio e às experiências vivenciadas pelos alunos adultos (trabalho, família, atividades religiosas, questões políticas). Através do universo vocabular dos alunos, eram retiradas palavras geradoras que, além de orientar os debates, também serviam para análise silábica da estrutura da palavra, desencadeando um processo de aquisição de leitura e escrita conscientizada, dialógica e transformadora.

A discussão das sugestões sugeridas pelas palavras geradoras permitia que o indivíduo se conscientizasse da realidade em que vivia e de sua participação na transformação da realidade. O que se tornava mais significativo e eficiente o processo de alfabetização. Era o próprio adulto que se educava, orientado pelo “coordenador de debates” (o professor), mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências (PILETTI & PILETTI, 2006, p.195).

O Programa teve vida curta, pois com o início da Ditadura Militar, em 1964, o fortalecimento do diálogo como instrumento educativo foi interrompido. No dia 1º de abril, os militares tomam o poder, e os organizadores do Programa, inclusive Paulo Freire, foram acusados de subversão, presos e exilados.

1.3. A Ditadura Militar e a expansão escolar: o engrossamento das fileiras de analfabetos

No período da Ditadura militar, logo em seu início, o Brasil viveu o que ficou conhecido como o “milagre econômico”, desencadeado pela captação de recursos, investimento público e um acentuado desenvolvimento do setor industrial. A acumulação de riquezas, como sempre em poucas mãos, e a ausência de investimentos nas áreas rurais, negaram os direitos do homem do campo, inchando repentinamente as cidades de milhares de habitantes em busca de melhores condições de vida. Conseqüentemente, os grandes centros urbanos se viram gerenciando

problemas, tais como falta de moradias, saneamento básico, falta de assistência médica, aumento da mortalidade infantil, desemprego e o aumento da dívida externa.

Concomitantemente a isso tudo, o país assistiu a invasão das multinacionais e uma redefinição das funções do Estado em relação ao mercado internacional. O Brasil, embora país periférico, inicia uma maior integração como o mercado mundial, abastecendo o mercado interno com os produtos internacionais, produzidos nos países centrais produtores de ciência e tecnologia. Essa “modernização”, sentida pelo país com o consumo dos produtos dos países do “primeiro mundo”, levou à dependência do Brasil e sua subordinação a esse mercado externo.

1.3.1. Acesso e permanência no sistema escolar e os reflexos na educação de jovens e adultos

Para sustentar o novo regime, além da repressão, ocorreu o fim da democracia e restrições na participação política da sociedade civil. A Ditadura Militar deu fim aos movimentos que reconheciam na educação uma oportunidade para a criticidade da realidade em que se encontrava a população de jovens e adultos desfavorecidos do país. Através de um programa educacional mecanicista, a ditadura tinha como objetivo o controle e a diminuição dos movimentos sociais que promoviam a integração dos trabalhadores e auxiliavam na criticidade do sistema produtivo, produtor das desigualdades.

Como consequência, o país assistiu em seu sistema educacional graves problemas que se avolumaram em todos os níveis. Apesar do aumento das matrículas impulsionadas pelas demandas da sociedade por mais escolarização, devido às mudanças no setor produtivo, Piletti & Piletti (2006) destacam que as reformas efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo e sem a participação dos maiores interessados (a comunidade escolar e a sociedade), trouxeram sérias consequências em nossas escolas, tais como elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, além de elevadas taxas de analfabetismo.

Esse último problema destacado pelos autores, o analfabetismo, era um dos graves entraves da educação brasileira. Mesmo com as mudanças nos diferentes níveis de ensino, assessoradas por entidades internacionais (Acordo MEC-Usaid) e uma significativa expansão das matrículas no período de 1960-1971, os primeiros anos escolares se constituíram num fator preocupante pela sua forte seletividade e sua incapacidade de manter na escola a população em idade escolar nesse período (ROMANELLI, 2013). Segundo Romanelli (2013), $\frac{3}{4}$ da população

brasileira ou não tinha nenhuma escolaridade ou essa escolaridade era insuficiente. Evidentemente, esses fatores acabavam ocasionando uma parcela significativa de jovens e adultos que passaram pela escola, adquirindo uma escolaridade insuficiente, somados àqueles que nunca haviam estudado.

O aspecto mais melancólico que se configura aí consiste em que, com nenhuma ou quase nenhuma escolaridade adquirida na idade própria, esse contingente marginalizado vai engrossar, em um futuro próximo, a fileira dos analfabetos adultos, contra cuja existência tenta o sistema lutar, hoje em dia, através das campanhas de alfabetização. O círculo vicioso então criado, que vem de longa data, constitui uma das grandes incoerências. Ao mesmo tempo que marginalizamos os que na época certa, precisam da escola, empenhamo-nos numa luta feroz para combater os resultados dessa ação marginalizadora que é o analfabetismo (ROMANELLI, 2013, p. 95).

A expansão das matrículas e o acesso das camadas mais pobres ao ensino primário revelavam outro lado perverso desse acesso: a não continuidade. Se nos primeiros 50 anos de República a questão era o acesso de crianças jovens e adultos, os anos de Ditadura Militar se configuraram pelo aumento da obrigatoriedade, que passou a ser de 8 anos, sem que se conseguisse sequer a permanência de 4 anos. Aumentavam as fileiras de analfabetos de jovens e adultos do país, que atribuíam a si mesmos e a suas limitações a saída da escola.

Dados ainda muito recentes, em termos históricos, da democratização da escola pública no país nos mostram que, no início da década de 60, por mais que quantitativamente o número de matrículas tenha aumentado significativamente no território nacional, a questão da qualidade da escola pública ia se tornando uma questão-problema (ESTEBAN & TAVARES, 2012, p. 294).

Em resposta, conforme apontam Soares & Vieira (2009), o governo militar introduziu na Lei 5.692/ 71 a necessidade de atendimento aos jovens e adultos sem ou com pouca escolaridade. Sob o título de Ensino Supletivo, essa lei priorizou uma educação instrumental, ao atender demandas do mercado de trabalho, fruto das exigências da expansão capitalista empreendida no Brasil, a partir da abertura econômica para o capital internacional. Isso evidenciava cada vez mais o carácter dual da educação brasileira, pois a educação das classes favorecidas continuava tendo a Universidade como foco, enquanto a da população pobre se voltava para o mundo do trabalho. Foi o mercado que forçou a “qualificação” da população, e não a construção de um projeto de nação que priorizasse a educação pública, gratuita e de qualidade.

Apesar do carácter tecnicista da lei, ela dava ênfase à necessidade da formação dos professores no atendimento desse público, conforme assinalam as autoras. É a primeira vez que,

oficialmente, se considera que o professorado que atua com jovens e adultos deveria ter uma formação diferenciada.

O aumento da oferta de vagas na EJA no Brasil, a partir de então, caminhou juntamente com a falta de qualidade no atendimento (ESTEBAN, 2013). O esvaziamento das dimensões sociopolíticas e culturais dos universos onde estavam inseridos os alunos funcionaram como molas propulsoras para os altos índices de evasão, e para o desinteresse da população de jovens e adultos na procura desta modalidade escolar.

1.3.2 – MOBRAL: uma versão “militarizada” das campanhas de alfabetização dos governos populistas

Segundo Romanelli (2013), paralelo ao ensino Supletivo nos estabelecimentos oficiais de ensino, o governo militar instituiu um programa nacional de alfabetização denominado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1968. Para a realização de tal projeto, estabeleceu-se que 30% da receita líquida da Loteria Esportiva seria destinada ao MOBRAL.

Segundo Fávero (2009), inicialmente, o MOBRAL tinha como missão coordenar as atividades de alfabetização de adultos que estavam em funcionamento. Algumas dessas iniciativas eram de grupos religiosos que desenvolviam seus trabalhos no Nordeste do país, como foi o caso da Cruzada ABC, que, além da alfabetização, utilizava como chamariz a distribuição de alimentos. Segundo o autor, nos 5 anos de trabalho na Paraíba, esse projeto conseguiu alfabetizar 750 mil pessoas. Além da Cruzada ABC, o MOBRAL coordenava também, os projetos tutelados pela Unesco.

Essa fase do Mobral durou até 1970. O projeto foi reformulado e transformado em uma fundação e coordenou o maior projeto em termos de alfabetização em massa do país, com uma participação em quase todos os municípios do Brasil. Uma das marcas da Ditadura Militar foi a quantidade de obras monumentais no Rio de Janeiro e em São Paulo: construções de estradas, a ponte Rio-Niterói, a construção de hidrelétricas, enfim, imensas obras na construção civil que mobilizavam um grande número de trabalhadores que eram certificados pelo MOBRAL (FÁVERO, 2009).

Durante a década de 1970, o MOBRAL deveria ter cumprido sua principal meta que seria a “erradicação do analfabetismo”, mas o ensino primário oficial continuava fazendo fracassar um número significativo de crianças e adolescentes. Para esse fim, tentou-se implantar o MOBRAL Infante-Juvenil. Essa proposta sofreu violentas críticas, pois a fundação já estava assumindo funções de um ministério, dispondo de mais recursos que o ensino fundamental. Fávero (2009) destaca que a experiência do MOBRAL deixou duas grandes lições:

A primeira reitera a necessidade imperiosa de que o processo educativo seja complementado pela inserção de recém-alfabetizados numa escolarização regular [...] reitera a imperiosa necessidade, para efetivamente eliminar as gerações de analfabetos, de universalizar o ensino fundamental para todas as crianças, e os adolescentes, com atendimento em escolas de qualidade. Reitera também a necessidade de inserir a educação em um movimento cultural mais amplo. A segunda talvez a mais dolorosa, repõe as críticas feitas à CEAA dos anos 1940/1950: pouca eficácia das campanhas para resolver o problema do analfabetismo. O MOBREAL trabalhou com grandes números, mas a avaliação mais séria feita sobre ele, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, mostrou que em 10 anos de atuação massiva conseguiu reduzir mais de 7% da taxa de analfabetismo (FÁVERO, 2009, p. 19).

Oliveira (2004), em sua análise sobre esse projeto, explicita que além das dificuldades na implantação e a inadequação das propostas curriculares, essa política educacional negou as peculiaridades dessa faixa etária e o perfil cultural dos alunos, ao apresentar uma prática pedagógica abstrata e puramente técnica, onde a alfabetização era vista separadamente do mundo concreto dos educandos.

A recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do MOBREAL, que demandava altos recursos para se manter. Seus programas foram, assim, incorporados pela Fundação Educar, em 1985, ano que se deu o seu fim.

1.4. Questões atuais na educação de jovens e adultos: direitos assegurados e responsabilização ao seu não cumprimento. Será?

De acordo com Soares & Vieira (2009), com a Constituição de 1988, a educação de jovens e adultos ganhou uma nova roupagem. Os direitos conquistados na constituinte estabeleceram bases que garantissem o acesso de todos ao ensino fundamental, independentemente da idade. Os dispositivos legais firmados na Constituição ampliaram a obrigatoriedade da oferta para crianças, jovens, adultos e idosos, garantindo os recursos necessários, a assistência técnica para a sua implantação e prevendo as diretrizes para a responsabilização das autoridades devido ao não cumprimento dos imperativos constitucionais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 através da Lei 9.394, substituiu o termo *Ensino Supletivo* para *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Segundo Benvenuti (2012), esse novo conceito substituiu a questão da suplência para educação, e tenta a articulação com a Educação Profissional, buscando uma maior abrangência da formação dessa população.

No âmbito internacional, Paiva (2009) destaca a Declaração Internacional de Educação Básica Para Todos (crianças, jovens e adultos) de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa conferência marca o início dessa discussão em países que possuíam sérios problemas de analfabetismo, envolvendo o comprometimento com a realização de diversas ações na resolução dos graves problemas educacionais. Em seguida, ocorreu o V Confinteia, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, reconhecendo que as nações deveriam se comprometer com a Educação Básica, pois a EJA poderia contribuir para as alterações nas estruturas sociais, assegurando aos educandos o direito a ter direitos e uma educação no sentido de um aprender por toda vida. Paiva (2009) esclarece os sentidos da educação de jovens e adultos quando explicita que:

Duas vertentes importantes passaram a configurar a educação de jovens e adultos pós Hamburgo: a primeira, a de escolarização, assegurando o direito à educação básica como direito humano fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc. [...] Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e humanizam por toda vida. Por essa concepção reconceitualizava-se a área, não mais restrita à questão da escolarização, ou a alfabetização, como foi vista por longo tempo (PAIVA, 2009, p. 24).

1.4.1. Os anos de 1990 e desobrigação dos governos com a EJA

Apesar dos direitos garantidos pela EJA, em lei, o que se verificou na prática foi a desobrigação dos governos durante os anos de 1990. As políticas públicas brasileiras, nesse período, estavam preocupadas em cumprir as determinações dos órgãos de fomento internacionais quanto à universalização do Ensino Fundamental, de modo que a educação de jovens e adultos foi vista apenas como um fracasso do ensino fundamental pela falta do acesso ou pela não continuidade dos alunos nos estudos.

Foram implantadas uma série de ações visando a permanência da criança na escola, que iam desde medidas assistencialistas até a responsabilização dos responsáveis, caso a criança estivesse fora da escola, envolvendo também a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), através da Lei 9.424/1996. Com isso, a União esperava estancar o analfabetismo, corrigindo as distorções e dando total prioridade ao ensino fundamental.

Na década de 1990, a EJA, gradualmente, perdeu os direitos assegurados em períodos anteriores. [...] este abandono da EJA pelo poder público e, mais notadamente, pela União deve-se, dentre outros fatores, ao convencimento de que a solução em médio prazo para o problema do enorme contingente de pouco ou não escolarizados seria o investimento na escolarização de crianças e jovens na idade escolar (EITERER & REIS, 2009, p.183).

Nesse período, a responsabilidade pelos encargos e pela assistência técnica foi transferida para municípios, organizações não governamentais e sociedade civil. Havia um convencimento, nesses governos, de que a universalização do ensino fundamental iria, em médio prazo, corrigir as defasagens dos alunos e não haveria mais necessidade da EJA. Mais uma vez, a resposta da União para os não escolarizados e poucos escolarizados foi a criação de programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Como Paiva (2009) entende, essas medidas conferiam aos jovens e adultos uma cidadania que era exercida pela metade:

Na contramão, as políticas governamentais não só descumpriam oficialmente o preceito constitucional, como promoviam a exclusão, deixando de garantir um dos direitos inerentes à condição cidadã a tão largo de contingente populacional, mantendo os não alfabetizados como cidadão pela metade, porque votam, mas não podem ser votados (PAIVA, 2009, p.24).

1.4.2. Novas perspectivas para educação de jovens e adultos: a pressão social começa a fazer eco

Em 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) indicou o educador Jamil Cury como relator da comissão para estruturação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de estabelecer, juntamente com o público, as demandas e as questões referentes a essa modalidade, com o objetivo de suscitar as modificações de caráter mais estrutural e um ensino que atendesse as especificidades desses alunos. Após inúmeros encontros, foros e audiências públicas com a participação da comunidade acadêmica educacional, o Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, estabeleceu as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora (BENVENUTI, 2012).

Sobre essas funções, Benvenuti (2012) esclarece que a função reparadora se refere e se caracteriza por admitir o direito civil dos jovens e adultos a uma escola de qualidade; a segunda, a equalizadora, diz respeito à garantia de igualdade de inserção desses jovens e adultos na participação efetiva na vida social; a terceira e última, a qualificadora, se refere à educação permanente, partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser incompleto e, portanto, a educação se dá ao longo da vida, podendo se dar dentro ou fora da escola.

Segundo Rummert (2009), com o início do governo Luís Inácio Lula da Silva, o rumo do político toma outros tons discursivos. Com a pobreza na pauta do governo, a educação de jovens e adultos passou a ser mencionada como uma das prioridades. A Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo lançou o programa *Brasil Alfabetizado*, que, segundo alguns críticos, era uma espécie de iniciativa como aquelas que foram desenvolvidas no passado como as Campanhas de Alfabetização e o MOBRAL.

[o] lançamento, em 2003, do programa Brasil Alfabetizado, com a apresentação de uma proposta nos moldes de campanha, desvinculada da educação básica, não superando o viés das ações anteriores, deixou os educadores progressistas perplexos pela recorrência do equívoco. Questionava-se, desde o início, seu caráter de campanha, as bases de sua concepção, análogas às de tantas iniciativas fracassadas já implementadas em outros períodos históricos – como o MOBRAL (RUMMERT 2009, p. 35).

De acordo com Paiva (2009), essa atitude do governo logo começou a ser questionada pelas lutas organizadas, que clamavam pelo redirecionamento do direito dos jovens e adultos a continuidade dos estudos, não apenas restrita a alfabetização. Em 2007, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) passou a contemplar da Educação Infantil ao Ensino Médio, priorizando níveis de ensino que o Fundef não vislumbrava, com era o caso da EJA.

A resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo Art. 2º, observa as seguintes características para um melhor desenvolvimento da EJA:

Cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL 2010, p. 66).

Nesse aspecto, as instituições de ensino público são vistas como parceiras no atendimento a um grande contingente de jovens e adultos sem a certificação do ensino fundamental. Alguns municípios (e esse foi o caso do município de Duque de Caxias) ofereciam a educação de jovens e adultos sob o título de ERN (Ensino Regular Noturno), com o objetivo de estender os recursos do Fundef para essa modalidade. Com a criação do Fundeb, a nomenclatura muda para EJA, pois, com mais recursos, os diferentes municípios passam a ter, além da assistência técnica, acesso aos programas de livros didáticos, incentivos para a formação do corpo docente, mais autonomia para organização curricular de sua grade e a organização estrutural do funcionamento da EJA (presencial, semipresencial, à distância) ou ainda em relação à duração dos módulos (anual, semestral).

Nesse passeio pela história da educação de jovens e adultos no Brasil, observamos que o direito à educação sempre foi um privilégio de poucos, sendo que muitos só tinham algum direito quando o mercado necessitava de mão-de-obra. Assim mesmo, devido à dualidade do sistema educacional brasileiro, muitas das vezes, essa educação era instrumental, despolitizada e sem qualquer qualidade.

Os diversos programas e iniciativas por parte dos diferentes governos federais, fossem eles conservadores ou progressistas, conservavam como política para a educação dos nossos jovens e adultos aspectos compensatórios, imediatistas, propostas destituídas de elementos dialógicos, sem nenhuma articulação com a educação básica e, principalmente, desprovidas totalmente de elementos emancipatórios que constituem uma educação ao longo da vida, para uma efetiva participação na sociedade.

No próximo capítulo, faremos uma interlocução entre as concepções dialógicas de Perelman (2004), Freire (2014) e Morin (2010). Tendo como fio condutor o diálogo e concepções pluralistas, esses autores procuram evidenciar os perigos de uma educação racionalista e unívoca, propondo alternativas mediadas pelos diferentes contextos culturais dos indivíduos.

2. IDEIAS, ESPAÇOS, E OS DIFERENTES SUJEITOS NA EJA: DIALOGANDO COM AS DIFERENÇAS

Os diferentes públicos encontrados na EJA nos colocam diante de discussões pós-modernas sobre pluralidade. Essas discussões são marcadas pela busca da valorização da diversidade, num construto crescente, que estabelece o homem concreto nas diferentes relações sociais. As complexidades das relações acabam por estabelecer uma arena onde as diferentes subjetividades, culturas, etnias, religiões e os diferentes posicionamentos entram em constantes conflitos.

Falamos em pós-modernidade, pois consideramos que o pensamento moderno, suas certezas e sua busca por verdades e uma explicação única e absoluta da realidade parecem já não dar conta de explicar as complexidades e inúmeras teias que engendram as relações que permeiam os pensamentos, os espaços e as relações entre os diferentes sujeitos presentes na escola, principalmente os jovens e adultos que frequentam a EJA.

O surgimento da escola é uma resposta da Modernidade, que construiu um conhecimento de que as esferas da família, do trabalho e da cultura transmitida de pai para filho não mais davam conta de explicar os novos conhecimentos, as novas relações de trabalho, os novos valores e o enfrentamento seguro de um futuro que se vislumbrava em meio as incertezas e as responsabilidades de um homem que se aventurava em ser o autor do seu próprio destino, sem um plano “messiânico” que desse conta de responder seus anseios, dúvidas e seu destino.

Bauman (1998) usa o termo Pós-modernidade para tratar da velocidade com que as sociedades vêm mudando, com novas relações econômicas, tecnológicas e culturais que vêm determinando, moldando e imprimindo nas individualidades uma ruptura com as certezas e com os dogmas, e desenhando novas estratégias nas relações com o “divino” com o “sagrado”, que passa estar a serviço do ser e não de um “modelo” para o ser.

O resultado é um mundo marcado pelas incertezas, e que assiste de forma acelerada a morte de suas crenças e a assimilação de “verdades” que disputam o monopólio de explicar a realidade, de modo que nem os mitos, nem as crenças e, quem diria, nem mesmo o conhecimento científico, tão exaltado pela modernidade, não abarcam as respostas necessárias para as questões levantadas cotidianamente em relação aos conflitos diante de uma humanidade que se rende às velocidades dos acontecimentos.

Apoiando-se nos trabalhos de Perelman (2004), Morin (2011) e Freire (2014), verificamos que uma educação que prioriza uma formação dialógica, plural e ética nos confronta com os diferentes posicionamentos que permeiam as classes de EJA. Devido à

multiplicidade de sujeitos jovens e adultos, e esses são tanto os alunos quanto os professores, observamos diferentes discursos de natureza complexa, que podem buscar para si o estatuto de verdade sem uma profunda reflexão das riquezas das interconexões que esses diferentes posicionamentos podem trazer para o avanço da prática pedagógica.

Esses conflitos trazem muitas implicações no cotidiano da EJA, pois as tensões oriundas desses embates terminam por potencializar territórios imersos em preconceitos, posicionamentos unívocos e discriminatórios, e na falta de acordos frente a essas diferentes visões de mundo, com interesses e valores que acabam por legitimar posicionamentos autoritários.

Faz-se necessário na EJA um novo olhar regido por uma humanização que dialoga com as diferenças, que seja solidário e comprometido com a transformação de si e do outro. A instituição escola está sendo desafiada a cada dia a se reinventar, pois os alunos que ela abarca reconhecem que ela não é a única responsável pela sua formação, e não tem caráter “messiânico” para a solução dos problemas da sociedade, assim como seus diplomas.

2.1. Educar sob a ótica pluralista: caminhos para mediação de conflitos na EJA

De acordo com Piletti & Piletti (2006), a Constituição brasileira do ano de 1988, em seu artigo 206, concebe que o ensino será ministrado sob os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...];
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais de ensino [...];
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade.

Devido às diversidades e às complexidades que caracterizam as sociedades modernas, torna-se extremamente relevante um olhar cada vez mais crítico sobre ações pedagógicas e sobre práticas que atentem para a pluralidade cultural no ambiente escolar, que tem suas diferentes identidades, políticas e práticas, que fazem desse espaço um ambiente diversificado.

A Constituição de 1988 avança rumo à democratização quando garante que o ensino deve atentar para a pluralidade. Vista por muitos anos como um ambiente neutro e responsável pela formação e transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, durante muitos anos a escola não se atentou para a diversidade cultural dos alunos. De acordo com

Lopes (2009), pensar o pluralismo cultural é compreendê-lo sob a ótica de um pluralismo de racionalidades. Segundo a autora, o Ocidente ainda privilegia um modelo de razão que salienta a prova analítica, a experimentação e a demonstração, na busca por uma única verdade, sendo que essa “verdade” pode contribuir para um olhar distorcido do que seria conhecimento, cultura e por que não dizer, humanidade.

Ainda de acordo com essa autora, tal forma de racionalização fundamenta as concepções monistas que compreendem que existe o universal, o absoluto, o verdadeiro e uma razão quase divina que orienta o ser, o conhecimento e o agir de todos os homens. Oliveira (2011) discute que o termo *monismo* tem origem no conceito de *mônada*, desenvolvido pelo filósofo e matemático Leibniz. Segundo Leibniz, as mônadas são substâncias simples, sendo que, quando conhecida sua natureza e essência, seria possível conhecer a realidade e a perfeição do universo. Dito isso, as concepções monistas procuram ser a resposta, e reivindicam para a si o estatuto de detentoras da única e verdadeira explicação da realidade.

Lopes (2009) alerta para os perigos dessas concepções, que podem negar uma educação humanizadora:

[...] a predominância de concepções monistas, que compreendem a razão absolutizante e unificadora, portanto, totalizante e totalitária. Tais concepções almejam se a palavra de Deus, divino olho onipresente e onisciente, capaz de determinar os caminhos a seguir, e rejeitam, assim, o plano humano, circunstancial, efêmero, mutável, por isso mesmo provisório, histórico, concreto (LOPES, 2009, p. 65).

Lemgruber & Oliveira (2011) elucidam que as concepções monistas sempre associaram a pluralidade de ideias como meras opiniões. Os autores relatam que as opiniões na cultura ocidental sempre foram vistas como inferiores, predominando o conhecimento verdadeiro, absoluto e monista. Alertam, assim como Lopes (2009), que as concepções monistas eliminam as paixões humanas, e consideram:

Os filósofos monistas buscaram reduzir a pluralidade das opiniões opostas à unicidade da verdade. Para isso imaginaram uma razão divina, garantia do verdadeiro e do justo, da qual a razão seria somente um reflexo. Essa razão eterna e invariável, reconhecendo a evidência de certas preposições, garantiria por si mesma suas verdades, que se imporiam a todos ser racional [...]. Mas para encontrar a solução que se impõem é indispensável purgar previamente o espírito de todas as paixões, emoções, interesses e imaginação, de todos os juízos prévios nos quais o espírito está envolto antes de começar a filosofar (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Como foi abordado por Lopes (2009) e Lemgruber & Oliveira (2011), a racionalização baseada no universal, no absoluto e que não conduz ao erro não comporta o provisório, a

multiplicidade, as paixões, as dúvidas, ou seja, sentimentos e pensamentos típicos do humano e das múltiplas relações que o permeiam e o definem como ser em eterna construção, consigo mesmo e com o outro. Uma educação pautada em princípios pluralistas não requer apenas boas intenções, mas uma construção coletiva e decisões políticas, pois, conforme os autores, a pluralidade cultural implica em pluralidades de mentalidades.

Para basear suas concepções pluralistas e a importância que elas têm na aprendizagem dos alunos, nas práticas e em políticas que estão pautadas em considerar os diferentes posicionamentos, culturas e as ações que englobam o fazer pedagógico da educação na atualidade, os autores baseiam suas concepções sobre pluralismo nas teorias de Perelman (2004).

Perelman (2004) realiza uma profunda reflexão sobre os diferentes fundamentos das teorias do conhecimento que norteiam o pensar e agir dos indivíduos. As que reivindicam entre si o posto de serem os princípios primeiros e a verdade absoluta para explicar os problemas filosóficos são denominadas de *filosofias primeiras*. Em contrapartida, mediante lentes pluralistas, o autor propõe uma *filosofia regressiva*, que seria um limite apenas provisório, em que os fatos introduzidos no campo sistemático serviriam de ponto de partida para pensar as diferentes problemáticas das investigações filosóficas.

Frente a esta questão, o autor discute caminhos possíveis para um pensar aberto, propenso ao diálogo, e a possíveis reformulações sempre que novos e desafiantes problemas do existir humano requisitarem. Seus argumentos se baseiam no fato que as filosofias primeiras negam as dimensões dialéticas do saber historicamente controverso, fruto de experiências que se dão através das relações sociais e culturas. Ainda que reconheça que nossas sociedades valorizam princípios inabaláveis para apoiarem seus conhecimentos e os desafios do existir, o autor considera que a filosofia regressiva propõe o diálogo entre os diferentes saberes em construção, pois parte do princípio que o conhecimento não é perfeito ou acabado, mas passível de revisões mediante a decisão responsável do filósofo.

Qual seria então a distinção entre as filosofias primeiras e a filosofia regressiva? Para Perelman (2004), esta diferenciação está nos fundamentos. A distinção estaria em estabelecer o que se entende por ser fundamental. Para uma filosofia primeira, o fundamental se constitui no absolutamente primeiro em nome de uma razão absoluta, e isto serviria de base para qualquer juízo ou parâmetro para as problemáticas do existir humano.

As filosofias primeiras estão sempre em busca do absoluto, do perfeito e do que constitui a legitimidade do sistema, pois toda teoria do ser implica em se conceber um conhecimento que por sua vez determinará o dever ser. E tudo isto será balizado por um ponto de vista estável,

perfeito e imutável, que não estará sujeito a questionamentos ou reformulações. Perelman (2004) compreende que a realidade não pode ser explicada apenas por uma mente “iluminada”, que possui o monopólio da verdade eterna e que acredita que as opiniões contrárias não são bem vistas; e sobre isso, o autor salienta que:

Uma vez de posse de certas verdades absolutas, sobre as quais as mentes não podem estar de acordo, o grande problema das filosofias primeiras é explicar a maneira pela qual o desacordo pode apresentar-se no domínio do conhecimento ou da ação, como do absoluto é possível derivar o relativo, do perfeito o imperfeito, do real o aparente, da ordem a desordem. É um escândalo, para toda filosofia primeira, ver os homens se operarem às necessidades e as evidências, preferirem o erro à verdade, a aparência à realidade, o mal ao bem, a infelicidade à felicidade, o pecado à virtude. Na busca do fundamento capital de um acordo necessário, foi-se longe demais, e agora é difícil justificar o desacordo (PERELMAN, 2004, p. 137).

Embora mencione que as filosofias primeiras ignoram o relativo, como sugere Maffesoli (1998 apud LOPES, 2009), Perelman (2004) não está igualando o pluralismo ao relativismo – concepção que, de acordo com Lopes (2009), tem como fundamento a aceitação de qualquer método, qualquer teoria, qualquer política, qualquer ética, um jogo infundável de possibilidades que podem ser vistas como válidas. Sobre a concepção relativista de Maffesoli, a autora afirma:

o pluralismo não deve ser igualado ao relativismo, como parecem fazer alguns autores dentre os quais Maffesoli (1998). Sua concepção relativista se baseia na compreensão de que toda racionalidade entrou em colapso, visão essa característica de autores pós-modernos que têm suas bases nos princípios de Nietzsche. Ou seja, a razão é compreendida como unitária e coagente, não se considerando a possibilidade de uma razão argumentativa, não-coagente e plural. Nesse sentido, ser plural é tudo abarcar, é aceitar todos os métodos, é considerar o conhecimento científico, o universal e, ao mesmo tempo o singular, o anedótico, o doméstico, sem hierarquias, mas também sem distinções racionais (LOPES, 2009, p. 67).

Nesse sentido, se faz necessária a transformação do monismo em um dualismo que questione e desestabilize o mundo do ser e do dever ser, através do condicionamento das verdades absolutas às liberdades humanas historicamente controversas e dialógicas. Perelman (2004) argumenta que a falta de interlocução é a principal crítica que o campo científico faz à metafísica, referindo-se à incapacidade das diferentes teorias estabelecerem diálogos e acordos em prol de um conhecimento comum e coerente, uma vez que se debruçam em críticas sem a preocupação de dialogarem e encontrarem pontos de convergências.

O posicionamento das filosofias monistas pouco avançou no estabelecimento de uma filosofia mais aberta e dialógica. Perelman (2004) parte do princípio de que estas filosofias apenas negam a existência do absoluto, e este posicionamento as mantém na problemática da questão, pois não basta apenas a negativa. Para ele, se torna importante o acompanhamento de

canais dialógicos entre as divergências e as convergências no enfrentamento das questões, e não apenas a suspensão deste ou aquele juízo. Por esta razão, estas filosofias tornam-se, de igual modo, dogmáticas e incondicionais. Perelman (2011) concebe que os monismos podem levar, inclusive, ao uso da força para prevalecer seus objetivos.

O inconveniente das ideologias monistas é favorecer um reducionismo às vezes difícil de tolerar. Quando não conseguem fazer prevalecer seus pontos de vista, podem justificar em nome de Deus, da razão, do interesse do Estado ou do partido o recurso à coação e ao uso da força contra os recalcitrantes. Os que resistem devem ser reeducados e se não se deixarem convencer, devem ser punidos por sua obstinação e má vontade (PERELMAN, 2011, p.14).

O que autor então propõe? Quais os caminhos na construção de pontes para uma comunicação potencialmente dialógica e mediada pelas liberdades humanas e suas contradições? Ao propor a filosofia regressiva, o autor considera que esse é um caminho alternativo para uma filosofia mais plural e aberta.

A filosofia regressiva, de acordo com o autor, se opõe ao estatuto concedido ao ser necessário, ao conhecimento tido como “verdadeiro” e ao valor absoluto que incide sobre o dever ser dos indivíduos. O ponto de partida de alguma filosofia regressiva é apenas um limite provisório, e os fatos servem de ponto de partida para qualquer pesquisa filosófica.

A filosofia regressiva se opõe ao estatuto concedido pelas filosofias primeiras ao ser necessário, à verdade primeira e ao valor absoluto. Enquanto, para estas, a aquisição de um ponto de partida assim, irrefragável, constitui uma iluminação, que lhes possibilita fundamentar toda sequência das deduções subsequentes, para a filosofia regressiva este será apenas um limite provisório para as suas investigações, limite este será apenas um marco, mas não uma luz. O valor desses princípios não é determinado por alguma evidência, por alguma intuição privilegiada que dele se podem tirar e que nada mais são os fatos que servem de ponto de partida concreto para toda pesquisa filosófica (PERELMAN, 2004, p. 139-140).

São os fatos introduzidos no interior do campo sistemático que permitem coordenar e explicar a realidade observada, mas a sistematização escolhida não deve englobar a totalidade do saber. Na medida em que os filósofos vivem no mesmo espaço-tempo, encontram-se diante de fatos que são comuns. Estes fatos devem ser incorporados em seus sistemas de pensamento e confrontados com as diferentes ideias, construindo assim, diálogos sobre as divergências e convergências que se constatam.

Para garantir esta interlocução, a filosofia regressiva baseia-se nos quatro princípios da dialética de Gonseth²: *integralidade, dualidade, revisibilidade e a responsabilidade*.

O primeiro princípio é o da integralidade. Este é responsável por criar uma solidariedade entre os fatos que servem como ponto de partida e os sistemas que devem explicar as experiências que se apresentam. Por ter um pensamento aberto, os partidários da filosofia regressiva são capazes de discutir e confrontar seus pensamentos em prol da totalidade do saber que está sempre em construção.

O segundo princípio é o da dualidade. Este esclarece que qualquer sistema filosófico não constitui um sistema acabado ou perfeito a ponto de explicar de modo exaustivo qualquer experiência futura, pois um posicionamento desta natureza nega os imprevistos, as contradições, os erros e acertos, ou seja, toda liberdade histórica das experiências humanas.

Os princípios da revisibilidade e o da responsabilidade decorrem dos dois primeiros princípios. As proposições dos sistemas filosóficos, sempre que necessário, podem ser revistas, e esta decisão abarca o princípio da responsabilidade. Esta atitude é fruto das escolhas morais e humanas que estão a cargo do pesquisador e de seus pares sempre que um sistema precisar de modificações, devendo por isso, justificar as razões que o levou a esta decisão.

Para Perelman (2004), apenas a retórica permite a aplicação da responsabilidade. Se reportando ao campo jurídico, o autor considera que o filósofo é como um juiz que, ao aplicar a lei, decide e garante que a aplicação seja efetuada em situações concretas. A escolha do filósofo regressivo é livre e ponderada, pois suas reflexões, ao se debruçarem em suas vivências, assentam-se não em critérios absolutos e definitivos, mas nos fatos que, ao serem sistematizados, permitirão compreender, descrever e categorizar suas análises.

Essa sistematização é passível de questionamentos e revisões, cabendo ao filósofo responsável pelas suas escolhas a decisão de quando e como fazer os aprimoramentos necessários, a fim de que suas ideias não virem doutrinas dogmáticas e fechadas.

Mas não seria a filosofia regressiva um outro tipo de sistematização absoluta, já que também admite certas regras lógicas? A resposta, segundo Perelman (2004), seria negativa. Para o autor, o adepto desta filosofia deve considerar que a resolução das dificuldades deve ser enfrentada por mentes livres em interação umas com as outras frente ao conjunto de elementos da experiência, sem a rigidez de encontrar um princípio que determina, amarra e se considera o estatuto de validade universal. As diferentes mentalidades dos diversos auditórios, ao

² Gonseth propõe quatro princípios da dialética, aplicados para uma metodologia aberta das ciências: o de revisibilidade, o de dualidade, o de integralidade e o de tecnicidade. Perelman marca uma diferença com relação a Gonseth, substituindo o princípio de tecnicidade pelo de responsabilidade.

estabelecerem argumentações em prol da construção do conhecimento, dinamizam a participação dos diferentes sistemas à procura daquele que seria o mais razoável na resolução das diferentes questões dos seres humanos. Sem uma educação democrática e sem a eleição dos conhecimentos construídos coletivamente, os ideais de uma filosofia regressiva não passarão de pura utopia ou de uma falácia acadêmica.

Sobre a filosofia regressiva defendida por Perelman, Lemgruber & Oliveira (2011) elucidam que:

Em síntese, a filosofia regressiva trabalha com a abertura característica dos processos dialógicos, nos quais múltiplas vozes são chamadas a falar, e não com os discursos monolíticos cuja a pretensão é provar a superioridade inquestionável dos princípios de verdades proferidos. Ela permite denunciar tanto o filósofo dogmático quanto o céptico, que diz negar todos os princípios absolutos, mas cultiva, como princípio absoluto, a crença de que o único fundamento aceitável é o de que não existem fundamentos de qualquer espécie. Assim, se as filosofias primeiras costumam propor intervenções no mundo para corrigi-lo, para adequá-lo aos moldes dos seus princípios fundantes, o cepticismo, ao negar a possibilidade do conhecimento, nega também a necessidade de se estabelecer princípios recusando-se fazer qualquer tipo de intervenção que busque transformar o existente (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011, p.35).

Sob o comando de uma razão unívoca e absoluta, os homens se esquecem de suas convicções, crenças, tradições e as diferentes culturas produzidas em simbiose entre os diferentes grupos humanos. Lemgruber & Oliveira (2011) corroboram as ideias de Perelman ao discutirem que as filosofias primeiras comprometem o diálogo e inibem as diferentes argumentações, pois se apoiam num tipo de conhecimento que pode ser demonstrado e provado. Múltiplas relações denotam a construção do saber articulado e histórico.

Os autores denunciam com muita propriedade que as filosofias primeiras instituem um pensamento único e engessado, pouco preocupado com o aspecto relacional entre os seres humanos. Neste aspecto, vejo uma relação com o pensamento de Bourdieu (2011), que explicita que o saber não está isolado do conjunto de relações que abarcam as diferentes visões e experiências, uma vez que o pensamento é relacional, ou seja, os diferentes indivíduos, grupos, culturas e tudo que constitui o mundo social estão em constante interação. Bourdieu (2011) rejeita o pré-construído e defende o conhecimento que se dá nas diferentes relações.

A falta do diálogo enfraquece a consolidação da democracia e não possibilita a abertura de espaços argumentativos que reconheçam a pluralidade cultural. Se as diferentes vozes são silenciadas, morrem com elas saberes, culturas, ideias, ritmos, vivências e, principalmente, o enriquecimento da humanidade do indivíduo, ou seja, a possibilidade de construir junto com o outro, através dos diferentes posicionamentos e alternativas para a mediação dos conflitos.

Nesse caso, os conflitos não são ignorados ou mascarados, mas se abre a possibilidade de espaços democráticos em que todos tenham a palavra em busca de soluções ou conhecimentos provisórios.

Todo conhecimento é produzido com o outro, com o diverso e com os aspectos culturais historicamente construídos. Lopes & Macedo (2012, p. 226) consideram que “o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo”. As diferentes identidades, portanto, são construídas a partir do contato, das relações recíprocas e das trocas que se estabelecem através da instrumentalidade da palavra – a palavra no sentido de exercício, liberdade, direito e cidadania, garantindo a participação de todos, independentemente, de sua origem, sexo, etnia, religião ou idade. Lopes (2009) nos chama atenção sobre a palavra como direito ao nos alertar que:

Afinal, o fato de o pluralismo estar intrinsicamente associado à democracia não pode acarretar a desconsideração de que o processo argumentativo efetivamente só existe quando há condições de que todos argumentem, garantidos não apenas o direito, mas os meios e as possibilidades de argumentar. Quando se trata de uma sociedade capitalista, em que a discriminação social é tão patente, é preciso defender o pluralismo, tendo em vista que ele não é puro e simples direito à palavra, mas sim, o direito às condições necessárias para que essa palavra possa se constituir em ação modificadora. A posse do direito à palavra e a possibilidade de participação no espaço argumentativo não excluem assim, a importância da base material que sustenta as relações opressoras (LOPES, 2009, p.68).

Para pensarmos mais profundamente quais seriam essas bases opressoras, que impedem que o outro seja portador da palavra, nos debruçamos nas considerações de Freire (2014) e Morin (2011), que consideram o diálogo como ponte fundamental e um construto humano, resultante das diferentes interações mediadas pela cultura, como principal ferramenta para uma educação centrada na liberdade.

2.2. O diálogo como prática pedagógica na EJA: uma educação centrada na condição humana

Sem uma profunda compreensão das mudanças que os novos tempos vêm imprimindo, a escola, e conseqüentemente a EJA, se torna cega e ilude-se ao afirmar que seu papel vem sendo cumprido. As novas relações estabelecem um profundo intercâmbio entre indivíduo-sociedade-espécie, pois o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo, mas deve sempre estar aberto a dialogar com o real, uma vez que a atualidade não pode ser captada ou apreendida ou até mesmo explicada através de uma racionalização disciplinarizada que se

constitui em um sistema lógico, perfeito, ou fundamentado na indução ou dedução (MORIN, 2011).

Para Morin (2011), o conhecimento assim fundamentado pode gerar o que o autor denomina de *erros da razão*, que ignoram os seres nas suas múltiplas facetas: emoções, afeto, amor, ideias, éticas, crenças e a principal característica que nos caracteriza enquanto humanos, a nossa capacidade e necessidade de sermos relacionais, o que só se torna possível através de uma racionalidade que conhece seus limites. O autor concebe uma interessante distinção entre racionalização (sistemas de pensamentos fechados) e racionalidade (sistemas abertos e dialógicos).

Segundo essa distinção, a racionalidade elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, relacionando a compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, a concordância entre as asserções e os dados empíricos aos quais se aplica: a racionalidade deve permanecer aberta ao que contesta, para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização. Já a racionalização, por sua vez, é um sistema lógico perfeito, fechado, e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. Por muito tempo fundamentou o pensamento ocidental, que acreditava ter o monopólio de tal racionalização, chegando ao ponto de julgar e subjugar culturas ao atestar que as diferenças existentes eram frutos de erros, ilusões e atrasos medidos através de desempenhos e monopólios tecnológicos.

A racionalização nutre-se das mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora (MORIN, 2011, p. 22).

As contribuições do autor nos levam a considerar que o conhecimento escolar deve ser construído e pensado por meio de múltiplas relações, que caracterizem o ser humano e os diferentes pensamentos, culturas e individualidades que compõem as diversidades. Para o autor, o diálogo deve superar as polaridades e as verdades presentes nos diferentes sistemas que reivindicam para si o estatuto de explicação real.

Face às diferenças encontradas na EJA, que emergem das diversas visões de mundo, as questões polêmicas da sociedade, quando suscitadas através da prática pedagógica, precisam ser trabalhadas levando em consideração as múltiplas lentes pelas quais são vistas essas questões. Muitas das vezes, essas visões são perpassadas por questões culturais, religiosas, familiares, ou seja, em vez de promover a fragmentação dessas instâncias, se faz necessária uma educação global e que promova o diálogo das diferentes identidades presentes na EJA. A fragmentação nega, exclui, prioriza uma ideia em detrimento da outra. Quando respeitamos as

diferentes identidades, não é apenas o conhecimento científico que circula na escola, mas principalmente o conhecimento humano (BRUNEL, 2011). Ao pensar em um ensino global na EJA, Brunel (2011) considera que:

A educação disciplinar, compartimentada, deve se tornar transdisciplinar. A educação escolar, ainda hoje, continua fechada em si mesma. O ensino fechado limita o conhecimento e diminui o poder de reflexão e de linguagem, características básicas do ser humano. O pensamento único baseado numa racionalidade excessiva tira a possibilidade de pensar num mundo mais aberto, mais solidário e mais ético (BRUNEL, 2011, p. 62).

Uma educação centrada na condição humana é o que também preconizava Paulo Freire, na década de 1950, no Nordeste Brasileiro, quando defendeu em sua prática pedagógica uma educação centrada no universo cultural de seus educandos, considerando um fazer pedagógico *com o* aluno e não *para o* aluno, pois considerava a educação como um ato político em que as pessoas tomavam consciência da sua condição; e ao enxergar sua realidade diante do mundo, inicia-se um processo de humanização, que não é uma experiência psicológica solitária, mas uma introspecção realizada junto com o outro, em diálogo com sua própria realidade e com a realidade de outros.

Para Freire (2014), ao se libertar de sua condição desumana, esse processo também gera uma responsabilidade social e coletiva. O autor considera que:

A pedagogia do oprimido, como humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão comprometendo-se, nas práxis, com a sua transformação: o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanência (FREIRE, 2014, p. 57).

Se humanizar, portanto, não é um ato solitário, mas é um processo que se dá juntamente com o outro, através de uma dialogicidade que é histórica, pautada na palavra, na cultura, nas vivências e experiências humanas, e isso não se faz sozinho, não é um ato solitário que depende apenas das capacidades individuais, ou tão pouco é um privilégio herdado, mas se realiza juntamente com outros homens – “homens”, aqui, não sentido de gênero, mas de gênero humano, conforme analisado por Saviani e Duarte (2012) nos trabalhos de Marx. O que faz o indivíduo um representante do gênero humano é a atividade vital que se dá mediante as relações sociais, que são materializadas através do trabalho. É no social que se dá essa humanização, e é através das diferentes ações potencializadas pelas práxis humanas que o indivíduo transforma o mundo e também se transforma.

Morin (2011) considera que conhecer o humano e reconhecer-se humano é, antes de tudo, reconhecer-se em sua humanidade comum, e ao mesmo tempo reconhecer as diversidades

culturais inerentes ao que é humano – que é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural e histórico. O Homem é um ser complexo que, ao tomar consciência de sua humanidade, o faz mediante relações. Freire (2014), ao também dar ênfase à condição humana, como faz Morin (2011), preconiza que o fenômeno que possibilita essa construção histórica de tornar-se homem, que influencia, que media e que transforma a sua condição, só é possível através do diálogo.

Quando o diálogo é instaurado, torna as diferentes interações humanas uma construção relacional, nas quais ninguém deveria ter a primazia de ser aquele que irá dar o tom do discurso, de modo que os diferentes pensamentos e culturas estarão historicamente tomando consciência do mundo, e as diferentes subjetividades irão, ao mesmo tempo, apontar diversas possibilidades para caso de ser necessária a transformação – de si, do outro e do mundo. Sobre isto, Freire (2014, p. 22) nos indica que:

O diálogo não é um produto histórico é a própria historicização. É ele, pois o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito

Para o autor, em sua pedagogia do oprimido, a dialogicidade é a essência da educação. Através do diálogo, proferimos a palavra que surge das práxis, e que é ao mesmo tempo também é práxis. E se o indivíduo pronuncia a palavra, transforma a si mesmo, transforma o outro e também o mundo. Por isso, Freire (2014) considera a educação como força vital que move as diferentes consciências: através do diálogo crítico e reflexivo, se concebe uma educação problematizadora, que traz em si o germe da responsabilidade, e que favorece um processo desalienante através do qual os indivíduos comprometem-se com uma comunicação dialógica. Assim, os diferentes conhecimentos são instrumentos mediados pela palavra para uma educação crítica.

Nesse sentido, as ideias de Freire (2014) ajudam a entender e potencializar na EJA uma educação que é desafiante e problematizando a prática isolada, abstrata, desligada do mundo; e que é também desafiadora, porque concede a palavra, somando as diferentes vozes experiências, vivências e concepções de mundo e pluralizando diferentes alternativas para a mudança.

Adolescentes, jovens e adultos, idosos e professores não escondem ou ignoram suas diferenças; mas, ao problematizá-las através de seus diferentes conhecimentos, que são conectados mediante uma educação humana e solidária, provocam novas relações, novas

compreensões sobre como melhor apreender, intervir, e transformar o pedagógico em político. Através dessa ação, como um ato político, podem oferecer alternativas para a desconstrução de um saber homogeneizante que silencia vozes, saberes e culturas.

Canen (2001) também considera que a diversidade presente na EJA pode criar um ambiente de troca das diferentes aprendizagens, quando trabalhada através de uma prática plural, que fortaleça as diferentes identidades e possibilite que os diferentes posicionamentos éticos firmem o comprometimento com o diálogo e com a condição humana.

Para que a educação destas camadas da população não represente mais uma instância de fracasso escolar, há que, acima de tudo, superar-se a tendência de se considerarem jovens e adultos como categoria homogênea. Ao contrário, a diversidade de raça, gênero, padrões culturais, e visões de mundo constituem o campo onde se dão as práticas educativas (CANEN, 2001, p.104).

A homogeneização de culturas traz à tona os mais diferentes conflitos, que não permitem o olhar o outro, o aprender com o outro, o admirar-se com o outro e a compreensão de uns com os outros. A falta de compreensão nega as diferenças e exclui as diferentes possibilidades de se estabelecer a dialogicidade, que é a mola mestre de uma educação que privilegia a não hierarquização das culturas, mas que estabelece que os diversos públicos que frequentam a EJA podem problematizar suas diferenças, sempre se comprometendo uns com os outros. Freire (2014) adverte que

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder aos desafios. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-la. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso (FREIRE, 2014, p. 99).

Morin (2011) também elege a compreensão como um dos elos de uma educação humanizadora. Segundo o autor, se as Ciências Sociais buscam esclarecer por meio de um cientificismo rígido, pretensamente neutro e desarticulado, a explicação de uma realidade distanciada e desprovida dos elementos sociais e humanos pode favorecer o surgimento de discursos excludentes e individualistas, levando à ilusão de uma realidade em que prevalecem as individualidades, e um senso de “liberdade” que ignora o coletivo. É necessário, como salienta Morin (2011), uma educação baseada na compreensão. Ele elege a compreensão como a comunicação humana que integra as diferentes ideias, ao esclarecer que:

A compreensão é, a um só tempo, meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades (MORIN, 2011, p. 17).

Em relação à compreensão como parte da ação pedagógica, o autor destaca que:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza. Essa é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras (MORIN, 2011, p. 13).

Brunel (2014) vai ao encontro das ideias de Morin (2011) ao considerar que a educação de nossos jovens e adultos deve considerar um pensamento mais global, mais complexo e com as características dos diferentes sujeitos que frequentam a EJA. A autora considera que, principalmente, a juventude não concebe mais a sua formação aos espaços tradicionais, pois os territórios culturais foram ampliados, fazendo com que a escola não se permita mais ser o único espaço de acesso à cultura.

O conjunto de mudanças socioculturais nos últimos anos nos aponta alterações significativas nesse contexto. Nossos jovens, a maioria tem acesso à televisão, muitos aos computadores; a liberdade na família e na escola é bem maior; o acesso à cultura foi ampliado. De posse desses saberes, acredito que a escola atual precisa rever conceitos e posicionamentos, pois nos parece que ela não está satisfazendo mais as expectativas de muitos dos nossos jovens (BRUNEL, 2014, p. 31).

2.3. Educação de Jovens e Adultos: Um espaço em construção

Segundo Ferrigno (2003), o desenvolvimento biológico do ser humano pode ser visualizado por meio de uma série de sucessivas etapas em sua existência: infância, adolescência, adulto jovem, meia idade e velhice. O autor destaca que essas etapas também são produzidas pela cultura. As culturas humanas produzem significações para cada uma das etapas: regras de condutas, desempenho de papéis, e outras relações que são culturalmente determinadas. Mas essa determinação pode ser também desconstruída, devido à capacidade que cada indivíduo possui, através da abertura para o mundo e a plasticidade da estrutura instintiva, na construção de sua natureza, ou seja, de produzir-se a si mesmo.

Berger & Luckmann (2012) definem os universos simbólicos como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivados. Toda a história da humanidade, bem como as histórias individuais, passa por dentro desses universos. O universo simbólico das sociedades primitivas é responsável por transmitir e ordenar os “ritos de passagem de cada geração”. No caso das sociedades modernas, a psicologia do desenvolvimento, indicando as etapas e peculiaridades sociais de cada faixa etária pode ter a mesma finalidade. Ainda sobre o universo simbólico, os autores destacam que:

O Universo simbólico permite também ordenar as diferentes fases da biografia. Nas sociedades primitivas os ritos de passagem representam essa função nômica em forma primitiva. A periodização da biografia é simbolizada em cada estágio pela referência à totalidade dos significados humanos. Ser criança, ser adolescente, ser adulto, etc., cada uma dessas fases biográficas é legitimada como um modo de ser no universo simbólico [...]. Uma moderna teoria psicológica do desenvolvimento da personalidade pode desempenhar a mesma função (BERGER & LUCKMANN, 2012, P.131).

Tanto na primitiva quanto na moderna, o indivíduo, ao passar de uma fase biográfica a outra, pode ter a sensação de estar seguindo pela a “ordem natural” dos acontecimentos, com a segurança de estar vivendo corretamente. Quando o indivíduo contempla sua vida passada, sua biografia torna-se inteligível para ele nesses termos. Quando se projeta no futuro, pode conceber sua biografia desenvolvendo-se em um universo cujas coordenadas últimas são conhecidas.

Para entendimento do conceito geração e sua construção social, tomamos como base as definições de Karl Mannheim (apud FERRIGNO, 2003). Ele considera que as gerações constituem uma dimensão analítica para o estudo da dinâmica das mudanças sociais, sendo “estilos de pensamento” de uma época. Segundo Mannheim, pertencer a uma geração não é uma escolha consciente, e para tratar disso, ele introduz o termo *locação*, que indica que a geração se constitui a partir de uma mesma locação de indivíduos dentro de um mesmo contexto social, e dentro do mesmo processo histórico. Sobre isso Ferrigno (2003, p. 40) esclarece que:

Pertencer a uma mesma geração determina certos pensamentos e comportamentos. Seus membros pensam e atuam de certo modo porque o mesmo lugar em sua estrutura global. Por isso, a análise deve ser estrutural: as ações têm que ser analisadas em termos do lugar que elas ocupam de um processo dinâmico

Ao mesmo tempo, as gerações podem ser consideradas o resultado de discontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. Em outras palavras: o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum, sendo que a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial”. Também são responsáveis os acontecimentos que são capazes de produzir essa geração, ou seja, ser parte do processo histórico que é diverso, relacional e plural.

Os membros de um determinado grupo até podem apresentar algumas semelhanças em suas atitudes, ações e gostos, porque apresentam experiências e vivências que os colocam em contato com coisas que são relativamente parecidas. Porém, grupos de jovens, adultos e idosos experimentam em uma dada sociedade ou cultura acontecimentos similares, mas as interpretações e os efeitos sobre esses fatos serão diferentes e divergentes. Isso se deve ao fato de que as diferenças entre as gerações são uma construção social, e se concretizam no estabelecimento de valores culturais, morais e até mesmo econômicos que “normatizam” as condutas para cada geração.

Como um dos sintomas da Modernidade as gerações são “descobertas”. Ariès (1981) fala de uma invenção social da infância, em que há um estatuto para faixa etária. Featherstone (1998) menciona algumas “invenções” que se constituíram em marcações simbólicas do ciclo vital: a invenção da adolescência, termo cunhado por Stanley Hall no final do século XIX, a aposentadoria também dessa mesma época, assim como a criação da meia idade ou crise dos 40-50 anos, na esteira da invenção da velhice, a partir de meados do século XX (FERRIGNO, 2003, P. 43).

No entanto, Ferrigno (2003) afirma que o mero fato de se pertencer a um mesmo grupo etário não significa que existe uma determinação geral, mesmo porque, dentro desses mesmos grupos existem várias subdivisões com uma gama diversificada de valores, visões de mundo, religiões, estilos. Além do mais, dentro de uma comunidade o mesmo grupo pode ter subdivisões. Na sociedade contemporânea, temos como exemplo uma gama diversificada de valores e estilos nas várias “tribos urbanas juvenis”, que são constituídas de grupos que têm como objetivo principal estabelecer redes de amigos com base em interesses e preferências em comum. Dentre elas destacamos punks, skinheads, góticos, emos, nerds, funkeiros, etc.

O fenômeno de gerações segregadas é um fenômeno relativamente recente (FERRIGNO, 2003). Na Idade Média e no início da idade moderna, as crianças eram integradas à vida adulta assim que possuíssem algum tipo de autonomia. A partir daí participavam ativamente do mundo do trabalho e das atividades cotidianas tanto da família quanto da comunidade. O autor ainda destaca que, nas camadas populares, essa realidade perdurou mais do que em outras classes, e a vida cotidiana era atravessada pelas relações com as diferentes idades.

A construção social das gerações é constantemente construída e desconstruída, e novos valores, modos de pensar o mundo e interagir com ele e com as pessoas são frutos de uma dinâmica dialética e constante. Nesse conflituoso movimento entre gerações que os tempos atuais imprimem, podem surgir inúmeras possibilidades de se estabelecerem diferentes sentimentos: cooperação, competição, afetividade, indiferença, convergências e divergências,

enfim, o que vai configurar o respeito às diferentes identidades dentro de cada geração é a perspectiva de ver o outro como um indivíduo plural, possuidor de um saber, de uma história e de potencialidades, tendo a concepção de que enquanto humanos e históricos estamos engendrados em construir, crescer e estabelecer relações juntos, ou seja, coletivamente através das experiências (FERRIGNO, 2003).

A EJA, nessa ótica de inclusão das diferentes gerações que frequentam seus espaços, se apresenta como um ponto de partida para dinamizar a participação da população na vida pública em suas mais diferentes manifestações. Ao dar legitimidade aos diferentes saberes que os alunos trazem, através de seus contextos culturais, além de minimizar os efeitos da exclusão, ela também contribui para que os alunos expressem, através do discurso inserido socialmente e politicamente engajado, uma cultura democrática, dialógica e que vê no outro, independentemente de sua origem, idade ou religião, uma possibilidade de alargar e aprimorar as identidades.

Através da palavra expressamos nossos saberes e posicionamentos, pois, de acordo com Lemgruber & Oliveira (2011), essa capacidade argumentativa é a base para a manutenção do estado democrático. Os autores ainda ressaltam que o pensamento hegemônico ocidental acaba por privilegiar a busca por um conhecimento e valores verdadeiros que sejam capazes de guiar sem conduzir a falsas ilusões.

Esse tipo de mentalidade acaba por legitimar na escola processos de exclusão que priorizam um único conhecimento e um único posicionamento. Ao enxergar nos alunos adolescentes, jovens ou adultos, pessoas desprovidas de certo “capital cultural” (BOURDIEU, 2011), a escola corre o risco de privilegiar apenas os alunos que mais se aproximam dos valores que ela elege como essenciais para o sucesso escolar. “A escola exclui como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso e mantém em seu próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU, 2011, p.485).

2.4. Educação de jovens e adultos e a prática docente: dialogando, vivendo e aprendendo

Ao refletir sobre os perigos das concepções monistas, se percebe como é necessária a formação do professorado que atua na EJA, e a construção de um saber que faça a interlocução dos diferentes posicionamentos éticos presentes na sala de aula. Como mencionamos, anteriormente, a não problematização dos conflitos entre as diferentes gerações existentes na EJA pode levar ao empobrecimento do ensino, ao silenciamento das diferentes vozes e,

consequentemente, a uma potencialização do fracasso. Por isso se faz necessária, na formação dos educadores da EJA, uma visão pluralista e dialógica. Sobre isto Barcelos (2012) comenta:

Cada vez mais se faz necessário esta busca de interlocução entre os participantes da comunidade educativa. A formação de professores passa, nos tempos atuais de pós-modernidade, por um momento muito rico quanto às diversidades e pluralidades de diálogos que podem ser estabelecidos. Esta diversidade e pluralidade, que em muitos casos são vistas como um perigo, ao contrário, são uma excelente oportunidade para ampliarmos o repertório de conhecimentos e de saberes sobre o nosso fazer educativo (BARCELOS, 2012, p. 26).

Ainda nesta mesma direção, Canen & Moreira (2001) argumentam sobre a importância de uma formação docente que considera a pluralidade, pois acreditam que

Considerar a pluralidade no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade como uma perspectiva monocultural (CANEN & MOREIRA, 2001, p.16).

Quando os autores se referem ao “silenciamento de manifestações e conflitos culturais”, entendemos que esses conflitos culturais são produzidos pelos diferentes posicionamentos éticos que os alunos trazem dos seus contextos culturais. Esses diferentes posicionamentos são próprios dos estados democráticos, e se excluirmos os conflitos estamos negando voz às diferentes subjetividades e impedindo que as argumentações se estabeleçam. Esse impeditivo colabora para que a autoridade de um único argumento se enraíze, fazendo surgir o autoritarismo.

Para tanto, os autores consideram que toda a argumentação busca a adesão dos diferentes auditórios. Ao propor as trocas argumentativas, os diferentes intelectos são chamados para o debate, e assim, cada qual aponta as possíveis alternativas, opiniões e discursos na promoção e tessitura de combinados para o bem-estar de todos. Essa prática ouve e dá voz nas trocas discursivas dos diferentes indivíduos, independentemente de questões de raciais, sociais ou intergeracionais.

Nessa intensa e movimentada troca, os jovens e os adultos são ouvidos e convidados a participar e influenciar por meio da linguagem. Essa, por sua vez, é atravessada pelos diferentes posicionamentos humanos. O respeito aos diferentes se dá à medida que problematiza as distâncias das diversas opiniões, e nesse distanciamento todos possuem vozes na construção dos acordos.

Mas quando se trata de argumentar, influenciar, por meio do discurso, a intensidade da adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e por isso mesmo, pressupõe, a existência de um contato intelectual (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 16).

A seguir abordaremos a Teoria da Argumentação de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), como possibilidade de estabelecimento de acordos através da argumentação.

3. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO: POSSIBILIDADES DE ACORDOS

Ao contrário do que se pensa a respeito da retórica, que é vista geralmente como uma artimanha para ludibriar o outro, ela é um valioso instrumento para a apreciação de discursos escritos e orais. Para Aristóteles, se existisse o bem em si, deveria ser apresentar de modo idêntico em tudo que denominamos bom. Segundo o filósofo, nossas escolhas sobre o que é bom e o que é mau são orientadas não por uma ciência apodítica, que busca o verdadeiro, mas por opiniões que são aceitas pela maioria, as quais estão no campo do preferível e não do necessário.

Na sociedade, estamos diante de situações em que provas ou evidências acerca da verdade ou da falsidade de um enunciado não estão diante de nossos olhos, e muitas das vezes recorremos a decisões com base no caráter mais ou menos verossímil deste ou daquele argumento. Serão os indivíduos que medirão a respeitabilidade e a confiabilidade daquele que profere o argumento (*ethos*), o discurso construído (*logos*) e as disposições do auditório em dar credibilidade (*pathos*). Estes são os três pilares da retórica, ou seja, orador, discurso e auditório.

A criação de espaços argumentativos é concepção de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). Ao resgatar e desenvolver a antiga retórica, os autores trabalham com o embate dos diferentes argumentos que irão desencadear inúmeras decisões mais ou menos plausíveis, sendo isso possível mediante os acordos estabelecidos pelos diferentes interlocutores. Os autores observam que:

Assim, por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador”, e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma e expressão fragmentária do pensamento (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7).

Ainda sobre a noção de auditório, os autores constatam que eles podem variar muito em composição e tamanho. Podem ser auditórios particulares (professores, evangélicos, comunistas, etc.), auditórios de elite (que procuram ser modelos para outros) e o auditório universal (que seria uma unanimidade que o orador imagina que possui dos homens razoáveis).

Em qualquer auditório, a procura pela adesão sempre se apresenta como um julgamento do que pode ser mais ou menos verossímil. O nível de adesão nunca é igual, e por essa razão as construções argumentativas se tornam uma ferramenta para o desfecho razoável das questões.

Nesse sentido, a argumentação implica na adesão às teses empreendidas pelo orador, que constrói seu discurso persuadindo ou convencendo seu auditório. Mas qual seria a diferença entre persuadir e convencer?

Segundo Oliveira (2011), os dois termos possuem significados muito próximos. O autor define “persuasão” como sendo o processo que visa a adesão do auditório particular, e “convencer” como o processo em que o orador busca a adesão do auditório universal. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), o auditório universal é a alvo do orador baseado nas suas concepções de homem, impondo suas ideias, que, segundo ele, são verdadeiras ou justas; ou seja, se trata de atingir a unanimidade, especialmente, do valor conferido pelo orador do público que pretende alcançar.

É óbvio que o valor dessa unanimidade depende do número e da qualidade dos que se manifestam, sendo o limite atingido, nessa área, pelo acordo do auditório universal. Trata-se evidentemente, nesse caso, não de um fato experimentalmente provocado, mas de universalidade e de unanimidade que o orador imagina, do acordo de um auditório que deveria ser universal, pois aqueles que não participam dele podem, por razões legítimas, não ser levados em consideração (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 35).

Citado por Oliveira (2011), o discípulo de Perelman, Michel Meyer, em sua apresentação sobre os diferentes sentidos atribuídos à retórica, considera que o discurso do orador não é um fim em si mesmo, mas se ressignifica à medida que o auditório atribui novas razões para o seu discurso. Sendo assim, propõe-se uma definição geral sobre retórica: “é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema” (OLIVEIRA, 2011, p. 22.). Este problema tanto pode uni-los como opô-los, mas reenvia sempre para uma alternativa. Segundo Oliveira (2011), é o trabalho de investigação que pode ser denominado de análise retórica.

Esse trabalho de investigação sobre o discurso pode ser chamado de “análise retórica”, pois busca estabelecer linhas de diálogo, pondo em destaque um “algo” que se ofereça como ponto polêmico. Naturalmente, a percepção desse “algo” é, em si mesma, polêmica, fazendo com que a análise retórica não tenha a pretensão de dar a última palavra sobre o que é focalizado (OLIVEIRA, 2011, p. 22.).

3.1. As principais categorias para a análise retórica do discurso

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) as principais categorias podem ser divididas em dois grupos: *objetos de acordo* e *técnicas argumentativas*.

3.1.1 Objetos de acordos

Segundo Oliveira (2011), os objetos de acordos são condições prévias para o estabelecimento de pressupostos persuasivos do orador, buscando a adesão do auditório. Sem essas condições, o discurso corre o risco de cair no vazio, pois suas premissas não são reconhecidas pelo seu *pathos* (auditório).

Em um auditório, onde o público é evangélico, por exemplo, o orador deve considerar algumas doutrinas que caracterizam e legitimam o grupo. Mesmo havendo pontos de divergência entre os evangélicos, há pontos de convergência que os definem e os legitimam como tal. Sobre os objetos de acordo, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) argumentam que:

Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações: do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é fundamentalmente admitido pelos ouvintes. Por outro lado, a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo: trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a sua utilização persuasiva (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 73)

Os autores dividem em duas esferas os objetos de acordo: o *campo do real*, onde estão os fatos, as verdades e as presunções; e o *campo do preferível*, que corresponde aos valores, às hierarquias de valores e aos lugares.

O termo *real* é usado pelos autores para caracterizar tudo quanto é admitido pelo auditório universal, embora reconhecendo que os diversos auditórios possuam diferentes visões de mundo. Ao admitir que a água é essencial para a sobrevivência humana, constatamos assim um “fato” que não seria refutado pela maioria das pessoas, sendo, portanto, caracterizado como “verdade” por grande parte das sociedades humanas. Ao mesmo tempo, ao admitir que a água do mar não serve para o consumo, e considerando que hoje esse consumo já se tornou realidade em alguns países que fazem a sua dessalinização, estamos diante de um fato que não tem para sempre o estatuto de verdade, pois os fatos não são atemporais, como os autores expressam:

[...] a distinção entre fatos e verdades parece-nos oportuna e legítima para o nosso objeto, por corresponder ao uso habitual da argumentação que se apoia ora nos fatos, ora nos sistemas de alcance mais geral. [...] para uns, o fato se opõe à verdade teórica como o contingente ao necessário: para outros, como o real ao esquemático. Pode-se também conceber a relação deles de tal forma que o enunciado de um fato seja um a verdade e que toda verdade enuncie um fato (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 77).

Já as presunções são reforçadas esperando do orador argumentos que expressem confiabilidade para fortalecer a adesão do auditório a presunção advogada. “Além dos fatos e das verdades, todos os auditórios gozam do acordo universal: todavia, a adesão as presunções não é uma máxima, esperando que a adesão seja reforçada, num dado momento, por outros elementos” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 79).

Ainda segundo os autores, uma argumentação busca estabelecer a existência de algumas presunções, pois o ato de presumir significa fazer um julgamento baseado em indícios, aparências, podendo-se também admitir a frequência de um fato. O uso de presunções não resulta de um cálculo lógico aplicado a dados ou fatos, mas de enunciados, e tanto os enunciados quanto os fatos podem variar segundo concepções filosóficas. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) nos fornecem bons exemplos de presunções de uso corrente:

A presunção de que a qualidade de um ato manifesta a da pessoa que o praticou; a presunção de credulidade natural, que faz com que nosso primeiro movimento seja acolher como verdadeiro o que nos dizem e que é admitida enquanto e na medida em que não tivermos motivo para desconfiar; a presunção do interesse, segundo a qual concluímos que todo enunciado levado ao nosso conhecimento supostamente nos interessa; a presunção referente ao carácter sensato de toda ação humana (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 79).

De acordo com Oliveira (2011), o *campo do preferível* é ainda mais complicado. Objetivando o aval do auditório universal, muitas das vezes, o orador poderá obter a adesão apenas de auditórios particulares. Para esse autor, determinadas visões filosóficas e religiosas que apelam para concepções universais sobre o que é o Bem, o Justo e o Verdadeiro possuem estatutos semelhantes quanto aos fatos e às verdades, ou seja, reconhecem alguns pontos convergentes entre os valores que professam. Sobre este ponto, e discutindo as posições de Perelman & Olbrechts-Tyteca, o autor descreve que:

Os autores, entretanto, observam que o acordo firmado acerca dos valores ditos universais só existe quando esses permanecem vagos, ou seja, quando não se trata de precisar seus conteúdos concretos. Um exemplo é princípio religioso “fazer o bem a quem sem olhar a quem”. A partir do momento em que o curso do debate exige a explicitação de qual concepção do bem está em pauta, as divergências prontamente surgem e o carácter universal deste valor se esfuma (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Ainda segundo Oliveira (2011), o agir dos humanos é orientado por diferentes valores, que podem ser caracterizados entre abstratos e concretos. Os primeiros têm sua origem na tradição greco-romana, e seu principal representante é a virtude. No segundo caso, os valores são mais particulares ligados a grupos ou indivíduos (amizade, respeito). Tanto os valores abstratos quanto os concretos podem ser evocados conforme as circunstâncias pelo orador, pois existe uma relação bastante tênue entre a sua argumentação e seu ethos político, religioso e filosófico. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) assinalam que:

A argumentação se baseia, conforme as circunstâncias, ora nos valores abstratos, ora nos valores concretos; às vezes, é fácil perceber o papel representado por uns e outros. Quando dizemos que os homens são iguais porque filhos de um mesmo Deus, parecemos estear-nos num valor concreto para encontrar um valor abstrato, o da igualdade; mas poderíamos dizer também que se trata, nesse caso, apenas do valor abstrato recorrendo, por analogia, a uma relação concreta; apesar do emprego do porquê, o ponto de partida estaria no valor concreto (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 88)

Os diferentes auditórios possuem valores que são hierarquizados mediante as preferências dos indivíduos que compõem esses auditórios. As hierarquias postuladas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) possuem também características *concretas* e *abstratas*. As concretas são aquelas que se referem à superioridade dos homens sobre os objetos e animais, enquanto as de caráter abstrato expressam a superioridade de alguns valores em detrimento de outros que são admitidos pelo auditório.

Segundo Oliveira (2011), é muito mais preferível ao orador explorar as hierarquias admitidas pelo auditório do que necessariamente os valores. “Para um orador, é mais significativo conhecer as hierarquias admitidas por aqueles aos quais dirige seu discurso do que propriamente os valores, portanto a maioria destes é comum a um grande número de auditórios” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Aristóteles, em suas obras conhecidas com “Tópicos” e a “Retórica” desenvolveu um estudo sobre lugares (*topoi*). Segundo Aristóteles, trata-se de premissas muito gerais, que legitimam vários acordos e a partir deles o desenvolvimento da argumentação. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) também desenvolveram, a partir dos lugares de Aristóteles, uma concepção mais simples e, segundo Oliveira (2011), mais funcional. São eles: *lugares da quantidade, da qualidade, do existente, da essência, da ordem, e da pessoa*.

Segundo Oliveira (2011), os *lugares da quantidade* apelam para a superioridade do “mais” em relação ao “menos”, do “muito” em relação ao “pouco”. No lugar da quantidade sempre prevalecem na argumentação as questões de número e volume. Isso podemos observar em certas propagandas do Governo Federal: durante a campanha para exercer seu primeiro

mandato, o candidato Lula, em seus discursos sobre a universalização da Educação Básica, evocou o lugar da quantidade na seguinte frase: “Uma escola do tamanho do Brasil” (Propaganda da Campanha do candidato Luís Inácio Lula da Silva – 2002).

Os *lugares da qualidade* tomam como princípio a superioridade do “particular” em relação ao “geral”, do “singular” em relação ao “plural”. Eles aparecem na argumentação quando a valoração do número é contestada. O valor da qualidade valoriza o que é único e despreza o comum, o corriqueiro e o vulgar e a multiplicidade. Por buscar a singularidade, se beneficia de tal prestígio. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) nos fornecem um exemplo bastante interessante do valor quantitativo ao valor qualitativo, quando decorrem sobre as opiniões:

A superioridade das humanidades clássicas em relação às humanidades modernas, dirá um autor, deve-se ao fato de os antigos apresentarem modelos fixos, reconhecidos, eternos e universais. Os autores modernos, mesmo que sejam tão bons quanto os antigos, oferecem o inconveniente de não poder servir de norma, de modelo indiscutível: é a multiplicidade dos valores dos modernos que lhes causa a inferioridade pedagógica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 104-105).

Oliveira (2011) destaca diferenças entre os lugares quantitativos e qualitativos ao afirmar que:

De um modo geral, os lugares da quantidade tendem a sustentar argumentações de cunho conservador, denunciando como perigosas as mudanças, ao passo que os da qualidade apoiam argumentações transformadoras e revolucionárias (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

No entanto, Oliveira (2011) reconhece que esse quadro não é estático. Em algumas argumentações, os lugares da quantidade e da qualidade podem estar imbricados:

É preciso frisar, entretanto, que não se tratam de esquemas mecânicos, pois um orador pode se valer de um lugar da qualidade para defender ideais reacionários, como foi o caso do nazismo, que pregava o direito da raça melhor (a ariana) subjugar as demais. Da mesma forma, um lugar da quantidade como o maior valor das decisões tomadas por maioria dá suporte a todos os processos reconhecidos como democráticos (OLIVEIRA, 2011, p. 27).

O *lugar do existente* demonstra preferência por aquilo que já existe em relação aquilo que ainda se acha ausente. Nesse caso afirmam a superioridade sobre o que é real e possível sobre o esporádico e impossível. Quando uma mãe argumenta o porquê de ter apenas um filho, recorre a esse tipo de argumento, quando afirma: “melhor um do que nenhum”. Esse é um exemplo que tipifica esse lugar.

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), quando, em uma argumentação, se privilegia a superioridade do anterior sobre o posterior, o princípio das leis sobre o dos fatos, temos o *lugar da ordem*. Já o *lugar da essência* parte de conceder uma valoração entre os indivíduos, ou seja, a comparação entre pessoas reais. E por último, o *lugar da pessoa*, que tem como premissa os méritos, a autonomia e as coisas realizadas pelas iniciativas pessoais.

3.2. Técnicas Argumentativas

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), em qualquer discurso persuasivo diferentes elementos estão em constante alteração. Orador e auditório travam batalhas semânticas sobre os discursos que são proferidos e aqueles que são absorvidos pelo auditório. Os esquemas argumentativos sempre apresentam alguns perigos no que diz respeito às interpretações e as relações que são produzidas entre o discurso (logos), o orador (pathos) e o auditório (ethos). Sobre isso, os autores afirmam que

Para discernir um esquema argumentativo, somos obrigados a interpretar as palavras do orador, a suprimir os elos falantes, o que nunca deixa de apresentar riscos. Com efeito, afirmar que o pensamento real do orador e de seus ouvintes é conforme ao esquema de discernir não passa de uma hipótese mais ou menos provável. O mais das vezes, aliás, percebemos simultaneamente mais de conceber a estrutura de um argumento (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 211-212).

São duas as principais técnicas de argumentação: as que englobam processos de ligação e as que englobam processos de dissociação. Segundo Oliveira (2011), na primeira o orador faz a aproximação de elementos que se encontram isolados, procurando demonstrar que existe uma ligação entre eles. Já os processos dissociativos, por sua vez, alteram noções, com o objetivo de chamar atenção para aspectos que não foram percebidos pelo auditório.

As duas técnicas têm carácter complementar, de modo que o orador dificilmente se prende ao emprego de apenas uma delas no transcorrer do discurso reserva para si, tendo em vista o que conhece sobre o auditório, a escolha de qual dará mais ênfase (OLIVEIRA, 2011, p. 27).

De acordo com o *Tratado da Argumentação: A nova retórica*, Perelman & Olbrechts Tyteca (2005) dividem os argumentos que promovem ligação em três grandes categorias: (i) *quase lógicos*, (ii) *baseados na estrutura do real* e (iii) os que *fundamentam a estrutura do real*.

Os argumentos quase-lógicos se aproximam dos raciocínios formais, mas existem diferenças significativas entre as demonstrações matemáticas (lógica formal) e os esquemas

formais que servem de base na construção do argumento. Segundo Oliveira (2011), o poder de persuasão dos argumentos quase-lógicos se legitimam, justamente, em serem exaustivos, contestados, e por chegarem sempre a conclusões verossímeis e não absolutas.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) apresentam vários argumentos que se caracterizam em quase-lógico, mas nos deteremos em apenas cinco: a *incompatibilidade*, a *reciprocidade*, a *inclusão da parte no todo*, a *divisão do todo em sua parte*, e os *argumentos de comparação*.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) existem algumas diferenças entre a incompatibilidade e a contradição. A incompatibilidade se caracteriza por duas asserções dentro de um sistema ou uma preposição, em que a escolha de uma ou o abandono de ambas se faz necessário, sendo sempre uma decisão pessoal. “As incompatibilidades obrigam a uma escolha que sempre é penosa. Cumprirá sacrificar uma das duas regras, um dos dois valores – a não ser que se renuncie os dois, o que acarreta muitas vezes novas incompatibilidades” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 224).

Quando se trata de trazer à tona a uma preposição e sua negação, corre-se o risco de tornar o sistema incoerente, pois se trata de uma contradição indiscutível, que está sujeita a diferentes interpretações. Os autores ainda afirmam que:

Quando os enunciados são perfeitamente unívocos, como nos sistemas formais, onde apenas os signos, por sua combinação, bastam para tornar a contradição indiscutível, não podemos deixar de nos inclinar ante a evidência. Mas não é esse o caso quando se trata de enunciados da linguagem natural, cujos termos podem ser interpretados de diferentes formas. Normalmente, quando alguém sustenta simultaneamente uma preposição e sua negação, pensamos que não deseja dizer algo absurdo e nos perguntamos como se deve interpretar o que se diz para evitar a incoerência (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 221-222).

Toda a incompatibilidade leva a uma escolha. Cabe ao interlocutor demonstrar que os argumentos combatidos consistem em uma incompatibilidade, e caberá o sacrifício de uma das regras ou dos valores ou a renúncia de ambos.

De acordo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), os argumentos de reciprocidade têm por finalidade dar o mesmo tratamento a duas situações semelhantes. Ainda segundo os autores, há uma aplicação, mesmo que indireta, da regra da Justiça: “para que uma regra de justiça constitua o fundamento de uma demonstração rigorosa, os objetos aos quais ela se aplica deveriam ser idênticos, ou seja, completamente intercambiáveis” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 248).

O argumento de reciprocidade propõe uma relação de simetria, ou seja, *b* está para *a*, assim como *a* está para *b*. Entre os exemplos de reciprocidade, encontramos a passagem de

Jesus Cristo no Sermão do Monte³: “Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lo também vós”. Nesse caso, a regra de justiça é aplicada, ou seja, o indivíduo trata o próximo como gostaria de ser tratado.

A simetria, no caso, implica em tratar situações, atos, acontecimentos entre os indivíduos de forma semelhante. Os autores reconhecem que esse tipo de aplicabilidade introduz dificuldades, mas a reciprocidade facilita o lidar com situações que se apresentam em serem semelhantes, principalmente no que tange o antecedente e o conseqüente.

Os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações ao considerar que certas relações são simétricas. Essa intervenção da simetria introduz, evidentemente, dificuldades particulares na aplicação da regra da justiça. Mas, por outro lado, a simetria facilita a identificação entre os atos, entre os acontecimentos, entre os seres (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 250-251).

Os dois próximos argumentos se diferenciam em serem aqueles que se destinam a demonstrar *a inclusão do todo em suas partes* e aqueles que tipificam *a divisão do todo em suas partes*. Os argumentos de inclusão do todo em suas partes não têm como característica atribuir qualidade em nenhuma das partes e muito menos ao conjunto. O objetivo é analisar as relações que possibilitam a comparação entre o todo e suas partes. “Isso possibilita apresentar argumentações fundamentadas no esquema ‘o que vale para o todo vale para a parte’” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 262).

Ainda segundo os autores, esta relação do todo com suas partes é praticamente matemática. O todo engloba a parte e conseqüentemente é mais importante do que ela. A parte é proporcional à fração que ocupa no todo. Exemplo desse tipo de argumento é a célebre frase do romance francês de Alexandre Dumas em seu famoso folhetim, publicado em 1844, sob o título de *Os três mosqueteiros*: “um por todos e todos por um”.

A ideia do todo como soma das suas partes fundamenta uma série de argumentos, que segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) são qualificados de divisão ou partição. Este argumento pressupõe que certas relações entre as partes fazem com que a soma delas restabeleça o todo.

Todos os argumentos por divisão implicam evidentemente, entre as partes, certas relações que fazem que a soma delas seja capaz de reconstituir o conjunto. Essas relações podem estar vinculadas a uma estrutura do real (por exemplo, a relação entre diferentes bairros de uma cidade); podem ser de natureza sobretudo lógica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 271).

³ Trecho conhecido como “regra de ouro”. Mateus 7:12; Novo Testamento.

Os autores ainda discutem que os argumentos por divisão não são puramente formais, pois é necessário um conhecimento profundo das relações que as partes mantêm com o conjunto. Como característica principal desse tipo de argumento, a exatidão das partes se coloca como uma ferramenta eficaz para provar existência ou a inexistência de uma das partes.

O argumento de comparação consiste na avaliação detalhada dos objetos uns em relação aos outros. Este processo está aliado à ideia de medição das relações de igualdade e desigualdade. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), as comparações podem ser por oposição (o pobre e o rico), ordenamento (quem é mais rico que) e por ordenamento quantitativo (unidades de medida, elementos mensuráveis). A comparação ocorre, na maioria das vezes, com objetos e seres da mesma categoria; caso contrário, pode ocorrer a desqualificação de um dos elementos comparados: “Para desqualificar alguém, um procedimento eficaz é cotejá-lo com que ele despreza, ainda que seja para conceder que é superior. A verdade é que os seres comparados fazem, a partir daí parte do mesmo grupo” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 277).

O provérbio “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, exemplifica esta questão, pois o ditado adverte que é melhor ficar com o certo do que arriscar com algo duvidoso, e esse tipo de argumento pode agradar o auditório, sendo, portanto, um elemento eficaz de um argumento. Segundo o provérbio, uma situação é comparada com a outra, levando assim, a uma tomada de decisão. “São as características do termo de referência que conferem a uma série de argumentos o seu aspecto particular” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 278).

De acordo com Oliveira (2011), *os argumentos baseados na estrutura do real* (BER) têm como principais características o desenvolvimento de ligações entre os juízos admitidos e aqueles que o orador espera que o auditório admita. Estão divididos em dois grupos: *ligações de sucessão e ligações de coexistência*.

a) Ligações de sucessão

O vínculo causal desempenha um papel fundamental nos discursos argumentativos e, de acordo com Oliveira (2011), busca explicar as consequências ou os efeitos observados conforme os pressupostos que os fundamentam. O autor ainda explica que o vínculo não tem o rigor das ciências físicas e biológicas, mas quanto mais a causa apontada parecer razoável e suficiente, mais o argumento será persuasivo. E ele nos posiciona com o seguinte exemplo:

Quando o professor diz, por exemplo, ao aluno indisciplinado que seu comportamento comprometerá a avaliação, está fazendo uso desse tipo de vínculo. Certamente haverá causas concorrentes, mas o orador poderá prender-se apenas àquelas que julgar ser a

mais importante. Como o desejado é fazer com que o auditório admita o juízo, o discente terá fortes razões para mudar de atitude se não quiser ser reprovado (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), denominamos argumento pragmático aquele utilizado pelo orador que permite olhar um ato ou acontecimento mediante suas consequências favoráveis e desfavoráveis. O valor das consequências, na maioria das vezes, é todo transferido para a causa, não necessitando assim de maiores explicações. Esse tipo de argumento é muito utilizado pelo senso comum, pois o que importa são as consequências e o peso valorativo que se atribui a elas:

O argumento pragmático parece desenvolver-se sem grande dificuldade, pois a transferência para a causa, do valor das consequências, ocorre mesmo sem ser pretendido. [...] O argumento pragmático, que permite apreciar uma coisa consoante suas consequências, presentes ou futuras, tem uma importância direta para ação. Ele não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 303).

Oliveira (2011) destaca que os argumentos pragmáticos são muito eficazes na vida cotidiana, pois permitem julgar algo em função do seu valor positivo ou negativo. Essa conveniência permite ao interlocutor fazer ligações entre as causas e suas consequências, observando o acordo constante sobre o aspecto valorativo dessa última. O autor nos fornece um bom exemplo de tal utilização:

Se um estudante afirma que não estuda visando ao aprendizado, mas ao êxito na avaliação, está empregando este argumento, pois para ele é o resultado final que efetivamente importa. O que geralmente fortalece a argumentação de cunho pragmático é o fato de ser aceita como natural pelo senso comum (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

O argumento de direção consiste em mostrar que o direcionamento escolhido em uma determinada etapa não é irrevogável, e pode ser suspenso em uma determinada etapa, pois o argumento de direção é utilizado pelo orador quando este quer mostrar que uma causa gerou uma determinada consequência que pode ser prolongada.

O argumento de direção consiste, essencialmente, no alerta contra o uso do procedimento das etapas: se você ceder esta vez, deverá ceder um pouco mais da próxima, e sabe Deus aonde você vai parar. Esse argumento intervém, de modo regular, nas negociações entre Estados, entre representantes patronais e operários, quando não se quer parecer ceder ante a força, a ameaça ou a chantagem (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 321).

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) ainda alertam que esse tipo de argumento responde a uma questão de ordem prática: aonde se quer chegar? Portanto, toda vez que existir uma meta como ponto de referência, ou uma etapa que caminha num certo curso, mostrando,

assim, que certa causa produz desdobramentos, o argumento de direção pode ser utilizado. “Quando o orador pretende mostrar ao auditório que uma mesma causa se prolonga, isto é, gera um encadeamento de consequências tem ao seu dispor o argumento da direção” (OLIVEIRA, 2011, p.30).

Outro argumento selecionado apresentado por Perelman & Olbrechts-Tyteca é o do desperdício, que não destaca a causa que determina uma possível consequência, mas destaca que a não continuidade e a perseverança na direção escolhida pode gerar perdas, pois já foram investidas forças naturais e sociais que constituem certo investimento: “o argumento do desperdício consiste em dizer que, uma vez que já se começou uma obra, que se aceitaram sacrifícios que se perderiam em caso de renúncia à empreitada, cumpre prosseguir na mesma direção” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 317).

Oliveira (2011) compreende que o orador, ao enfatizar o argumento do desperdício, pode conceber dois tipos de perdas: a falta de perseverança ou a desistência total. Isso fica claro nos dois exemplos a seguir:

A tese do voto útil, em política, exemplifica bem o primeiro o tipo: votar no candidato que não tem chances de ser eleito representa desperdiçar a possibilidade de interferir decisivamente nos destinos do país. Por outro lado, quando o pai pergunta ao filho cansado de estudar e propenso a desistir de fazer a prova: vai jogar a toalha depois de tanto esforço? Está aludindo a um desperdício do segundo tipo (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

b) Ligações de Coexistência

As ligações de coexistência unem duas realidades que não são semelhantes. Uma dessas realidades é a fundamental e mais esclarecedora que a outra. Outra característica da ligação de coexistência é em relação à temporalidade que perde a sua importância: “o carácter mais estruturado de um dos termos é que distingue essa espécie de ligação, sendo a ordem temporal dos elementos inteiramente secundária” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 333).

Uma das ligações de coexistência está nos argumentos que estabelecem ligações entre a pessoa e seus atos. Esse tipo de argumento conecta aos atos atributos importantes, naturais e próprios do ser quem fala, o que é considerado fora do sujeito e também transitório. Oliveira esclarece sobre essa interação explicitando que:

Os argumentos que estabelecem uma interação entre as pessoas e seus atos representam um caso importante a mencionar. Estes geralmente se valem da presunção de que a natureza da ação qualifica a natureza do agente, servindo de subsídio para que se formem juízos de valor acerca dos indivíduos. Assim quem mata

a sangue é tomado por cruel, quem pratica a caridade por bondoso. É preciso, entretanto, que os atos são apenas indícios e não provas determinantes do carácter do indivíduo (OLIVEIRA, 2011, p. 32.)

Nesta direção, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que o ato é apenas indicação do carácter do indivíduo, uma vez que “o ato pode ser considerado um simples indício do carácter íntimo da pessoa, o qual seria invariável, mas inacessível sem o intermédio do ato” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 338).

O argumento de autoridade estabelece uma relação de prestígio, e este é condicionado ao indivíduo. O orador se vale da sua importância para legitimar seu discurso. Evidentemente, necessita dos juízos de valor do auditório na validação de tal prestígio. Uma vez isso consolidado, pode até ter uma argumentação fraca, mas o que embasa é a sua autoridade ou o seu modelo. O apóstolo Paulo recorre a esse tipo de argumento. Quando é questionado pela comunidade de Corinto sobre sua autoridade apostólica, afirma que ela é dada pelo próprio Deus: “Porém não nos gloriamos fora da medida, mas conforme a reta medida que Deus nos deu, para chegarmos até vós”.⁴

Como visto no exemplo, o argumento da autoridade necessita de alguns acordos do auditório, caso contrário, pode ser questionado. O apóstolo Paulo se vê em uma saia justa, por não ser um dos doze apóstolos de Cristo. Sobre esses acordos Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) esclarecem que

O espaço do argumento de autoridade na argumentação é considerável. Mas não se deve perder de vista que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos. De um lado, recorre-se a ele quando o acordo sobre o que se expressa está sujeito a ser questionado; de outro, o próprio argumento de autoridade pode ser contestado. Sobre o primeiro ponto, há que notar a tendência a transformar, para sustenta-las, as normas axiológicas em normas téticas. Sobre o segundo, há que notar que, com muita frequência, o argumento de autoridade não se mostra claramente como tal, porque pensamos imediatamente em certas justificativas possíveis (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 350).

Outro ligação de coexistência são os argumentos que se estabelecem entre o grupo e seus membros. As pessoas podem contribuir para o prestígio e também comprometer a reputação do grupo. Porém, de outro lado, o prestígio do grupo pode abrir portas para a propagação de ideias, modas, tendências, comentários e até mesmo costumes. Existe uma relação que se estabelece entre um grupo e seus membros, sendo que os membros representam e manifestam o grupo:

⁴ Esta é uma resposta do Apóstolo Paulo a comunidade de Corinto por não reconhecer sua autoridade apostólica. Os coríntios alegaram que ele não fora uma testemunha ocular dos feitos e ensinamentos do Cristo, como os doze apóstolos.

Certos grupos – nacionais, familiares, religiosos, profissionais – serão reconhecidos por todos, até mesmo garantidos por instituições, mas como outros nascem ao sabor do comportamento de seus membros. Assim, na escola, no interior de certas classes de crianças, podem formar-se subdivisões fundamentadas na idade, no sexo, na raça, na religião, subdivisões mais ou menos calcadas nas categorias sociais existentes (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 367).

A argumentação entre o grupo e seus membros, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) é muito mais complexa do que a pessoa e seus atos. Isso se deve a duas razões: a primeira é que uma pessoa sempre pertence a diversos grupos, e a segunda é que noção de grupo é bem mais imprecisa que a ideia de pessoa. A realidade de um grupo depende da atitude, dos costumes e dos valores de seus membros. Ainda sobre isso, afirmam os autores:

O Valor do ato depende, como sabemos do prestígio do indivíduo; o valor do indivíduo depende do valor que se atribui ao grupo; pessoa e grupo desempenham, com relação aos atos e os indivíduos, um papel análogo, que pode conjugar-se. O grupo se orgulhará da conduta daqueles que considera seus membros, em geral se desinteressará de ocupar-se de estranhos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 369).

O terceiro e último grupo das técnicas de ligação é composto por aqueles argumentos que fundamentam a estrutura do real. Apresentam papéis diferenciados, permitindo fazer generalizações (exemplo), consolidando uma regularidade já estabelecida (ilustração) ou incentivando imitações (modelo). Essas situações são fundamentadas e constituídas pelo caso particular.

a) O fundamento pelo caso particular

Oliveira (2011) afirma que os oradores recorrem a esses argumentos quando querem firmar certos acordos, tornar presentes certos elementos, definir padrões (exemplos, ilustrações e modelos) e estabelecer vínculos entre o conhecido e o desconhecido (analogias).

O orador recorre à argumentação pelo exemplo quando se reporta a uma regra particular, necessitando de um exemplo para fundamentá-la. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) explicitam que as noções utilizadas na descrição de um caso particular, que servem como exemplo, desempenham geralmente o papel de regra, ao permitir a passagem de um caso a outro. Vejamos o exemplo utilizado pelos autores para fundamentar essa noção: “Assim como única maneira de demonstrar respeito por aquele que sofre fome é dar-lhe de comer, assim também o único meio de demonstrar respeito por aquele que se pôs fora da lei é reintegrá-lo à lei submetendo-o ao castigo que ela lhe prescreve” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 402).

Diferentemente do modelo, temos a ilustração. Enquanto o modelo tem a função de reforçar a adesão a uma regra aceita e já legitimada pelo auditório, dando a casos particulares um esclarecimento generalizado, com possibilidades de diferentes generalizações e lembrança sempre dos fatos; e “enquanto o exemplo deve ser incontestável, a ilustração, da qual não depende a adesão à regra, pode ser duvidosa, mas deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.406).

Em relação às regras, Oliveira (2011) adverte que elas não possuem o regime de serem leis científicas, mas trata-se de enunciados, cuja pretensão é a generalização baseada em casos particulares, com o objetivo de persuadir o auditório. “Na maioria das vezes, aquilo que é citado como exemplo se constitui apenas em ilustração, isto é, em caso particular que torna presente para o auditório uma regra já admitida por este, mas talvez não imediatamente lembrada” (OLIVEIRA, 2011, P.34).

Em relação aos modelos, eles podem servir de inspiração para estimular uma ação, fundamentar ou ilustrar uma regra geral. As condutas que serão imitadas podem ser espontâneas, mas nem sempre a imitação de uma conduta é voluntária: ela pode ser sugerida ou induzida. Oliveira (2011) afirma que os modelos correspondem não apenas a pessoas, mas também a instituições que tendem a ser imitadas ou desprezadas. No primeiro caso trata-se do modelo; no segundo caso, do antimodelo.

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), quando o orador se utiliza do argumento pelo modelo ou o antimodelo, tem sempre em mente que não imitamos qualquer modelo: para tanto, é necessário que o modelo ou o antimodelo inspirado tenha certo prestígio. O modelo serve de indicação à conduta que deverá ser seguida, e seu tropeço resultará no deslize de muitos. Sobre isso, os autores esclarecem e fornecem um exemplo:

Ao propor a outrem um modelo ou um antimodelo, o orador subentende, a não ser que se restrinja o papel deles a circunstâncias particulares, que ele próprio também se esforça para aproximar-se ou distinguir-se deles. Isso possibilita réplicas cômicas, do gênero desta: ao pai que diz ao filho, que estuda pouco, “Na tua idade, Napoleão era o primeiro na sua classe”, o menino retruca “É na tua idade, ele era imperador” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.419).

b) O raciocínio por analogia

Os argumentos que utilizam analogias operam com as semelhanças entre os termos. Para que haja uma analogia, o *tema* e o *foro* devem pertencer a áreas diferentes. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), chamam a atenção de que, quando duas relações que confrontamos a uma mesma área são submetidas à mesma estrutura idêntica, o que ocorre não é uma analogia, mas sim um exemplo ou uma ilustração, pois tanto o *foro* quanto o *tema* fornecem dois casos particulares. “Normalmente, o foro é mais conhecido que o tema cuja estrutura ele deve esclarecer, ou estabelecer o valor, seja valor de conjunto, seja respectivo dos termos” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2011, p. 424-5).

Na analogia, o orador se esforça para demonstrar que as relações entre os termos *A* e *B* (tema) são equivalentes às dos termos *C* e *D* (foro). Vejamos o exemplo de analogia apresentado por Oliveira (2011):

Quando Comênio (1997) diz que assim como o Sol não ilumina um objeto em particular, mas toda a Terra, o mesmo professor deve lecionar para uma classe com vários alunos, vale-se de uma analogia na qual os termos professor/vários alunos = Sol/vários objetos. O foro, pertencente ao domínio físico (conhecido), pretende dar suporte ao tema pertencente ao domínio da relação pedagógica (cujo conhecimento se deseja ter) (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

Perelman & Olbrechts-Tyteca marcam bem a importância de que o foro e o tema pertençam a realidades diferenciadas para que haja uma analogia rica. Os dois autores afirmam que:

O essencial numa analogia, é a confrontação do tema com o foro; ela não implica, em absoluto, que haja uma relação prévia entre os termos de um e do outro. Mas quando existe uma relação entre *A* e *C*, entre *B* e *D*, a analogia se presta a desenvolvimentos em todos os sentidos e que são um dos aspectos de uma analogia rica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 429).

As metáforas, para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), são de grande importância na argumentação. Os autores afirmam que um vínculo entre a analogia e a metáfora é uma retomada à retórica antiga, e uma tradição utilizada dos filósofos antigos a John Mill.

Ao fornecer uma definição de metáfora, os autores não o fazem sem estabelecer relação com uma argumentação que se pretende ser profundamente uma teoria da analogia. Descrevem a metáfora como uma analogia condensada, resultante da fusão do foro como um elemento do tema.

Oliveira (2011) discute que a metáfora busca favorecer semelhanças no curso da argumentação, esclarecendo e eliminando dúvidas; caso contrário, será vista pelo auditório apenas como adereço. Acerca disso, o autor escreve que:

Na medida em que o auditório perceber a relação de similitude sugerida pelo orador, a metáfora poderá ser compreendida como argumento; caso contrário, será visto como ornamento, ficando subjacente a questão: o que ele quis dizer com isso? Por essa razão, as figuras devem ser usadas como parcimônia e requerem que o orador tenha bom conhecimento acerca de um auditório (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Os processos de dissociação operam procurando uma ruptura entre as associações, demonstrando duas ideias: ou evidenciando relações que se encontravam equivocadas; ou dissociando uma noção conhecida, objetivando outra interpretação.

A ruptura de ligação trabalha com a ideia que é inconcebível associar elementos de ligações argumentativas que deveriam ficar separados e independentes. Por outro lado, as dissociações de noções não isolam necessariamente os elementos que deveriam ficar autônomos, mas procuram modificar a estrutura deles. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) nos fornecem uma distinção bastante clara, quando afirmam que:

À primeira vista, a diferença entre ruptura de ligação e dissociação das noções é profunda e imediatamente discernível, mas na realidade, também essa distinção, como as outras oposições ditas de natureza, pode ser muito controvertida. Conforme as ligações entre elementos forem consideradas “naturais” ou “artificiais”, “essências” ou acidentais”, um verá uma dissociação das noções naquilo que, para outro, não passa de uma ruptura de ligação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 468).

Tomemos o exemplo de Perelman & Olbrechts-Tyteca, descrito por Oliveira (2011) sobre uma ruptura de ligação:

Um exemplo clássico de ruptura fornecido pelos autores diz respeito à visão sustentada por Locke acerca da separação política entre Igreja e Estado. Após a eclosão das reformas cristãs do século XVI, o número de igrejas diferentes se tornou tal que, em um estado moderno, já não seria mais admissível tomar como natural que a religião do príncipe determinasse a do súdito. Não obstante isso, em muitos países a “separação” foi compreendida como permitir que este manifestasse em espaço privado a sua fé, permanecendo o espaço público reservado à manifestação do credo oficial (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

De acordo com o exemplo, Locke considera a Igreja um aglomerado de pessoas salvas que busca cumprir a ordem divina a respeito da salvação. Por esta razão, propõe o rompimento do vínculo da Igreja com o Estado, pois entende que, nesse último o “temporal” está completamente separado do “espiritual”, no caso, a Igreja.

Segundo Oliveira (2011), uma dissociação de noções permite resolver uma incompatibilidade, e também explicar porque determinado fato se sucedeu de uma maneira e não de outra. A dissociação de noções corresponde a algo prático, levando sucessivamente a um plano teórico que conduzirá futuramente a reestruturação do real, impedindo o aparecimento da incompatibilidade.

A essa questão, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) também esclarecem, quando afirmam que:

A dissociação das noções, como a concebemos, consiste num remanejamento mais profundo, sempre provocado pelo desejo de remover uma incompatibilidade, nascida do cotejo de uma tese com outras, trata-se de normas, de fatos ou de verdades (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 469).

Ainda segundo os autores, as noções que resultam da dissociação podem se tornar muito sólidas e consistentes, bem elaboradas e vinculadas à incompatibilidade que elas permitem resolver, ao ponto de se apresentarem como outra forma de colocar a dissociação:

A ideia do pecado original – que resolve, pela dissociação da noção de homem em “homem no estado da criação” e “homem decaído”, certas incompatibilidades entre a bondade de Deus e a existência do mal, a livre vontade do homem e a livre vontade de Deus – será para Pascal uma razão para insistir na incompatibilidade entre a grandeza e a miséria do homem (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 469-470).

Outra concepção que caracteriza as dissociações de noções é a dos pares filosóficos, sendo que o par *aparência/realidade* é o modelo: deste, outros pares filosóficos podem surgir. Oliveira (2011) adverte que tal dissociação só tem efeito persuasivo junto a auditórios que compartilham a mesma compreensão da realidade: “Quando, porém, tal compreensão é posta em xeque – como ocorre, por exemplo, com as filosofias existencialistas e pragmáticas e no âmbito do chamado pensamento pós-moderno – a dissociação é recusada, pois não é admitida a existência de outra realidade para além das aparências” (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Assim, do par filosófico *aparência/realidade* pode surgir outros derivados, tais como existência/essência; ilusão/verdade; consequência/causa, etc. Essas dissociações podem, então, ser representadas através do seguinte esquema: *termo1/termo2*, sendo que o segundo possui valor normativo sobre o primeiro, normatizando o modo correto de um orador compreender e estabelecer as noções.

Com relação ao termo1, o termo2 será, a um só tempo, normativo e explicativo. Por ocasião da dissociação, ele permitirá valorizar ou desqualificar determinados aspectos sob os quais se apresenta o termo1; permitirá distinguir, entre as aparências cujo

estatuto é equivocado, as que não passam de aparência das que representam o real (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 473).

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), nos fornecem, através de Gracián, um bom exemplo de uma normatividade: “O que não se vê é como se não fosse” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 475). O que não se está aparente (termo1) foi dissociado da falta de uma suposta existência (termo2), portanto o que não existe (termo2) normatiza os processos argumentativos do orador.

Ao desenvolver a Nova Retórica, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) estabelecem que os argumentos possibilitam trocas discursivas entre os diferentes interlocutores, através dos acordos prévios que produzem argumentos provisórios, no comprometimento pela busca de possíveis soluções para os diferentes problemas.

No capítulo 4, apresentaremos o caminho metodológico que percorremos na realização desse estudo, para analisar, a partir dos diferentes depoimentos, como os professores lidam com a diversidade presente nas salas de EJA.

4. METODOLOGIA

Com base no referencial teórico apresentado, a EJA é uma modalidade da Educação Básica que, devido seu histórico no cenário educacional brasileiro, é um espaço onde diferentes realidades convivem umas com as outras, pois abarcam uma diversidade de valores culturais, sociais e econômicos que os alunos trazem de suas práticas e das relações no cotidiano, além do fato de, numa mesma sala de aula, conviverem adolescentes, jovens e adultos com ritmos, saberes e visões de mundo múltiplos. Dessa forma, entendemos a necessidade de analisar como essas diferenças são percebidas pelos professores que atuam na EJA.

4.1. Abordagens metodológicas: construindo um caminho

Realizar pesquisas nas Ciências Sociais abre um leque de muitas oportunidades para interpretar, analisar e compreender os diferentes fenômenos que a sociedade pós-moderna nos impõe. Optamos em nosso trabalho pela pesquisa qualitativa, por acreditar que esse caminho nos possibilitará dialogar com os diferentes sujeitos, suas práticas, histórias e contextos que emergem de universos potencialmente ricos e contraditórios que circulam no ambiente escolar.

Pesquisar numa perspectiva qualitativa não é só não optar por um enfoque que se apoia na leitura de dados quantitativos e mensuráveis, mas é estar ciente de que a abordagem qualitativa procura compreender as diversas e múltiplas vivências das práticas sociais. É levar em conta a difícil tarefa que resulta na tentativa de olhar o outro, se admirar com o outro, travar embates que se instrumentalizam nas diferentes visões que irão surgir da relação entre pesquisador e objeto pesquisado (BAKHTIN, 2011).

Nesse rico e conflituoso embate entre pesquisador e sujeito pesquisado, o primeiro deve compreender que nessa relação não há neutralidade, pois, o universo social em que a escola está inserida implica na investigação não de um olhar, mas de olhares. Para essa compreensão, é necessário que o pesquisador rompa com o pré-construído, com a ideia de um capital cultural hegemônico e a visão de um espaço idealizado, que num primeiro olhar acarreta na leitura de “verdades” que foram identificadas na construção do objeto de pesquisa. Bourdieu (2011) esclarece que:

[...] a primeira tarefa da ciência social – portanto, do ensino da pesquisa em ciência social – é a de instaurar em norma fundamental da prática científica a conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído e com tudo o que,

na ordem social e no universo douto – o sustenta, se seja condenado a ser-se constantemente suspeito a exercer um magistério profético e de pedir uma conversão pessoal (BOURDIEU, 2011, p. 49).

Por ser usada frequentemente nas Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa se constitui em um instrumento metodológico que nos permite transitar em diferentes grupos e instituições que apresentam múltiplas relações, crenças, ideologias, valores e lutas travadas por disputas de poder. Cabe ao pesquisador comprometido com mudanças sociais trazer à tona os embates, os códigos e as práticas do universo cultural em que sua pesquisa está imersa.

Alves Mazzotti & Gewandszajder (2001) explicita que a pesquisa qualitativa é uma oportunidade de influência social, pois

Investiga o que acontece nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 2001, p.139).

4.2. Local e Participantes

A rede municipal de ensino de Duque de Caxias está entre as três maiores redes da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com 174 escolas. Dentre elas, 40 possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme informação da Secretaria Municipal de Educação (SME). As duas escolas selecionadas para a pesquisa estão localizadas em Imbariê, no 3º distrito de Duque de Caxias.

Esta pesquisa foi realizada com os professores das etapas III, IV e V da EJA. O fato de os professores serem sujeitos plurais e atuarem em espaços públicos ofereceu interessantes pontos de análises para nossa investigação. Através das argumentações dos professores, que são tecidas por suas experiências profissionais e diferentes visões de mundo, se tornou possível a construção de uma certa compreensão da realidade. “Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora que a torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 29).

O município de Duque de Caxias foi escolhido, primeiramente, por ser onde atuamos profissionalmente e já termos uma experiência na EJA, por 10 anos. Em segundo lugar, esse município apresenta várias escolas que possuem as etapas finais da EJA.

Após a liberação da SME para a realização do estudo, entramos em contato com a Escola A, e a Escola B. Essas escolas foram escolhidas por apresentarem as etapas finais da EJA e, sendo assim, tivemos acesso a professores que, além de trabalharem na EJA, também estão

envolvidos com o ensino regular, e por essas etapas frequentarem adolescentes, jovens e adultos.

A escola A está localizada, no bairro Parada Angélica, em uma comunidade chamada Cristóvão Colombo. Só existe essa escola nessa comunidade. A Escola A oferece a Educação Infantil, o 1º segmento do Ensino Fundamental e a EJA. Os alunos, quando concluem o fundamental I, realizam o 2º segmento em uma escola estadual, no mesmo bairro, ou no Ciep municipalizado da rede municipal de Duque de Caxias, no centro de Parada Angélica. Vale ressaltar que o 2º segmento do Ensino Fundamental Regular, em sua grande maioria, ainda é oferecido pelo governo do Estado, nesse município.

Os moradores da comunidade onde está inserida a Escola A, em grande parte, são de origem nordestina e vieram para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor. Nos anos de 1950, muitas comunidades em Duque de Caxias cresceram e se desenvolveram às margens das estações de trem que ligavam os vários distritos e bairros ao centro do Rio de Janeiro. Por muito tempo, Duque de Caxias foi conhecida como cidade dormitório, e muitos dos adultos e idosos que frequentam ou frequentaram a EJA precisavam ou ainda precisam trabalhar no Rio de Janeiro (BRAZ & ALMEIDA, 2010).

A Escola A foi escolhida por apresentar turmas que possuem um número significativo de adultos, de jovens e adolescentes, tanto nas turmas de 1º segmento quanto no 2º segmento, nos ajudando a delinear, nesse estudo, o ponto de vista dos docentes em relação à diversidade presentes nas turmas de EJA.

Já a Escola B, está situada no bairro 22 de abril, em Imbariê. Esse bairro foi planejado para construção de casas populares durante os anos 1990. Assim como na história da Escola A, o loteamento de Imbariê cresceu ao redor da estação de trem. De acordo com Braz & Almeida (2010), no decorrer do governo do presidente Fernando Collor de Melo, as terras da União localizadas em Imbariê foram transferidas para o governo do Estado e ocupadas, mais tarde, por populações provenientes de comunidades carentes do Rio de Janeiro. Sem um efetivo apoio social dos sucessivos governos estaduais, Imbariê e os bairros em seu entorno vivem à mercê do poder paralelo e seus mecanismos de intimidação. A Escola B está localizada em um bairro carente e sem muitos incentivos por parte do poder público, sendo que muitos dos seus jovens e adolescentes, bem como muitos trabalhadores adultos, ainda precisam sair em busca de emprego no centro de Duque de Caxias ou do Rio de Janeiro.

Ao contrário da Escola A, conforme fomos informados pelos próprios professores, a maioria dos alunos da Escola B cursam o Ensino Fundamental na própria escola, que possui o

2º segmento do ensino regular diurno. Assim, muitos desses professores, além de atuarem no EJA, também atuam no ensino regular diurno dessa escola.

4.3. Instrumentos de pesquisa

A metodologia que utilizamos na condução de nossa pesquisa foi o estudo de caso. Segundo André (2013), o estudo de caso qualitativo objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado. A autora ainda descreve que entrevistar os professores nos ambientes escolares revela interessantes pontos de análise e ajuda a identificar a descrição de ações, sentimentos, linguagens, representações, sem desvincular o pesquisador e o pesquisado dos contextos, das circunstâncias e da arena em que as diversidades dos alunos se tornam mais latentes.

Nossa estratégia metodológica foi a realização de entrevistas semiestruturadas, e em seguida, a realização da análise retórica dos diferentes depoimentos dos professores. A entrevista é um instrumento bastante utilizado em pesquisas qualitativas, pois favorece uma visão dos diferentes atores e suas representatividades. A entrevista também é uma forma bastante fecunda de interagir com o outro, pois é necessário se colocar atentamente na condição de ouvinte, e ao mesmo tempo avaliar as expressões, ritmos, tons que acompanham as falas dos entrevistados (FREITAS, 2007).

Ainda de acordo com André (2013), a entrevista semiestruturada se impõe como uma das vias principais que fornecem boas sugestões sobre como conduzir a entrevista. A autora ainda alerta que se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo, pois fazer perguntas e ouvir é muito fácil, mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil. Nessa direção, elaboramos, com o apoio do orientador, um roteiro baseado nas questões de estudo. Ainda segundo a autora, as perguntas devem ser acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo “sim” e “não”, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. Sobre essa questão, Fonseca (1998) também vai ao encontro das preocupações de André (2013), esclarecendo que “os dados não falam por si sós. Pelo contrário, dependendo da lente usada para examiná-los, o mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas. Tudo depende das perguntas que orientam nosso olhar, como emolduramos o material” (FONSECA, 1998, p.69).

Outro aspecto importante que André (2013) menciona é que no desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões selecionadas. De posse desses conhecimentos,

após a realização das entrevistas foi feita a transcrição, o mais próximo possível, para não perder detalhes importantes.

Na condução das entrevistas utilizamos questões semiestruturadas, com os 9 professores da EJA, das duas escolas selecionadas. As entrevistas, além de promover a aproximação com os agentes envolvidos, nos permitiram uma melhor visualização e percepção das experiências, dos diferentes olhares, sentimentos e os saberes que envolveram os oradores, bem como postula Freitas (2007):

Nesta perspectiva, por conseguinte, a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhando com as outras pessoas do seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisado passam ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade interna, entrelaçando-se se por inteiro num processo de mútua compreensão (FREITAS, 2007, p.36).

Nosso intuito foi analisar como essas falas concebem o universo plural em que está imersa a EJA, observando se esses discursos dialogam, se são porta vozes de mudanças, e se revelam como os professores lidam com a diversidade nas turmas de EJA.

4.4. Coleta de dados e categorias de análises

A coleta de dados foi realizada mediante gravação das entrevistas nas escolas A e B. O roteiro foi disponibilizado aos professores durante a entrevista, e foi informado a estes que não fugiríamos do roteiro estabelecido. As questões do roteiro objetivavam mapear o conhecimento dos professores acerca da estrutura da EJA, seus desafios, e como os professores lidavam com a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, bem como o tratamento que davam aos conflitos decorrentes das diferentes faixas etárias presentes na EJA.

Utilizamos a análise retórica desenvolvida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) para analisar as entrevistas. *A Teoria da Argumentação: A nova Retórica* nos auxiliou na compreensão dos diferentes discursos produzidos, e se estes são frutos de construções sociais oriundas de posicionamentos que contribuem para o diálogo e para práticas plurais, ou se são depoimentos monistas e excludentes efetivados em práticas pedagógicas que negam as diferentes visões de mundo dos alunos, conforme salienta Oliveira (2011):

Como a educação é um processo complexo que envolve indivíduos com visões de mundo (valores, crenças, interesses, etc.) diferentes, não cabe pensa-la apenas como reprodutora de uma ordem social excludente nem como construtora da emancipação

dos excluídos e de uma educação plenamente justa e democrática. Nessa perspectiva, a Nova Retórica, além de fornecer elementos para o estudo das práticas argumentativas presentes na relação entre os oradores e auditórios envolvidos nos processos educativos, permite analisar as teorias pedagógicas ou, mais propriamente os discursos veiculados por elas (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

De acordo com Oliveira (2011), a Nova Retórica coloca em cheque racionalidades que se propõem a legitimar “verdades”. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) declaram que não existe “a verdade”, mas sim diferentes opiniões que precisam ser analisadas e provadas. Acreditamos que a análise retórica dos depoimentos não será uma tarefa fácil, pois compreende a leitura crítica de falas, analogias, visões e as diferentes práticas pedagógicas que perpassam esses depoimentos. Essas falas sociais, ao serem produzidas na coletividade tecem, através da linguagem, significados que se ressignificam em propostas de ações. Sobre isso, descreve Rosalind (2014):

O ponto central aqui é que não existe nada “simples”, ou sem importância, com respeito à linguagem: fala e textos são práticas sociais, e até mesmo afirmações que parecem extremamente triviais, estão implicadas em vários tipos atividades. Um dos objetivos da análise de discurso é identificar as funções, ou atividades, da fala e dos textos, e explorar como eles são realizados (ROSALIND, 2014, p.250).

As entrevistas foram analisadas através das categorias discursivas desenvolvidas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). Esses esquemas de raciocínio estabelecem vínculos com juízos admitidos, que são as técnicas de ligação, que são elencadas em três grandes categorias: quase-lógicos (QL), baseados na estrutura do real (BER) e os que fundam a estrutura do real (FER). Em outras argumentações, muitas vezes, é necessário desconstruir princípios consolidados, que são as técnicas de dissociação representadas pelas analogias e metáforas. Todas essas técnicas foram abordadas no capítulo 3 desse estudo.

A Teoria da Argumentação: A Nova Retórica foi um fio condutor nas análises e na categorização das respostas e argumentos dos professores. Nosso objetivo foi entender se as diferentes falas se constituem em argumentos autoritários ou se são argumentos que estão sujeitos a revisões e que consideram as diferenças culturais dos alunos.

No próximo capítulo, analisaremos os dados coletados, fazendo o cruzamento dos diferentes argumentos apresentados pelos oradores e traçando características comuns e distanciamentos, à luz do referencial teórico apresentado anteriormente.

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

5.1. Perfil acadêmico dos professores entrevistados

Escola A - Educação Infantil, 1º segmento do Fundamental e EJA - 4 professores

Os 4 professores que se propuseram a conceder os depoimentos possuem idades entre 30 e 40 anos. Todos possuem nível superior, sendo que 1 professora já concluiu o mestrado e 1 professora declarou que ainda está cursando. Os docentes trabalham há entre 8 e 13 anos na rede de Duque de Caxias. Todos declararam que, além da EJA, atuam também no Ensino Regular.

Escola B - Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – 5 professores

Os professores atuam na própria escola tanto no Ensino Fundamental (2º segmento) quanto na EJA. Todos trabalham na rede de Duque de Caxias há entre 10 e 16 anos. Todos possuem nível superior completo, sendo que 1 professor tem especialização (*lato sensu*), e 1 possui mestrado.

5.2. Análise dos depoimentos dos professores

A análise dos depoimentos dos professores foi realizada à luz do referencial teórico da Teoria da Argumentação: A Nova Retórica, desenvolvida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005).

Escola A - Etapa III - Prof. 1

Ao ser questionada sobre a prática pedagógica realizada na EJA na atualidade, a professora começa sua argumentação utilizando um argumento baseado na estrutura do real (BER) vínculo causal meio e fim, ao argumentar sobre as práticas pedagógicas implementadas por ela. O vínculo causal desempenha um papel fundamental nos discursos argumentativos e, de acordo com Oliveira (2011), busca explicar as consequências ou os efeitos observados conforme as hipóteses que o fundamentam. Ao justificar que as práticas devem ser bem “diversificadas” e baseadas no diálogo, concebe que, a partir daí, surgem trocas significativas de aprendizagens e experiências entre os alunos mais jovens e os mais velhos, inclusive

influenciando até mesmo o saber docente; ou seja, uma prática bem diversificada é um meio para atingir um determinado fim, que seriam as trocas e experiências significativas. A professora demonstra tal finalidade quando justifica que:

Eu acho que tem que ter esse, esse diálogo sim. Até porque, ainda mais na EJA. A gente aprende muito com aluno também. Acaba tendo uma troca muito grande porque eles têm... até acriança tem muita experiência, tem sua experiência, mas o adulto e o idoso ele traz, assim, uma bagagem muito grande

Em relação às principais dificuldades e à desistência dos alunos (perguntas 4 e 5), a professora faz uso, mais uma vez, de vínculos causais, sendo dessa vez um fato-consequência, quando afirma as causas para a não persistência dos alunos adultos (com ênfase nos idosos) seriam o mercado de trabalho e as defasagens de aprendizagens, dado o fato de estes alunos estarem há muitos anos fora da escola.

Nas questões 6 e 7, que dizem respeito aos conflitos entre as diferentes gerações, a professora dá fortes ênfases ora no aspecto negativo, ora no aspecto positivo, quando afirma que essa convivência pode ocasionar “choques e trocas”. O vínculo causal argumento pragmático é evocado, pois há uma forte ênfase nas consequências desse convívio (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA 2005). A professora usa também um (BER) ato-pessoa. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o argumento ato pessoa reúne a construção existente da relação da pessoa com tudo que ela representa, o que é visualizado através de seus atos. Valores, virtudes, qualidades ou divergências sobre essa ou aquela concepção se ligam através dos atos expressos pela pessoa. Dito isso, a professora utiliza o argumento ato-pessoa e um argumento que fundamenta a estrutura do real (FER), através do uso de uma metáfora, ao considerar que o sucesso dessa interação e o enriquecimento da prática têm uma relação direta com suas escolhas, ao descobrir o “elo de ligação” que motiva a participação dos adolescentes ao ajudar os adultos nas atividades. Isso fica evidente na seguinte fala:

[...] a gente tem que dá uma pesquisada ali, dá uma analisada na turma, porque no início é complicado. Até a gente achar ali uma chave mínima que consiga fazer esse elo de ligação[...]. No início eles ficam queixosos, assim, porque os adultos são mais lentos, mas depois, conseguindo conversar com eles e mostrando essas dificuldades dos adultos, eles acabam ajudando ali, auxiliando

Na questão 8, ao responder qual seria a postura do professor diante dos diferentes valores que os alunos trazem de outros convívios sociais, alega nunca ter tido problemas em relação a isso e confessa, ao mesmo tempo, que não saberia responder a essa questão. Vemos

que a professora utiliza um argumento ato-pessoa, pois vê uma forte ligação no tratamento de questões relacionadas a valores com a pessoa do professor; porém, se caso reconhecesse que precisasse trabalhar esse assunto (valores), a respondente descreve que utilizaria as mesmas práticas pedagógicas que são empregadas com as crianças, conforme a declaração a seguir:

Valores? [...] eu não tive que eu me lembre problemas assim com eles não, mas assim, não saberia responder essa pergunta, mas acho que se deve fazer como a gente faz com crianças. Mostrar esse direito que o outro tem de pensar, o de agir, de respeito mesmo, de respeitar o outro como ele é

Ao que parece, a professora evoca um argumento de autoridade (BER), pois não considera que os adolescentes e os adultos possuem condições de arbitrar e levantar possíveis acordos em relação aos conflitos decorrentes dos diversos valores que circulam dentro do grupo, conforme postulado por Lemgruber & Oliveira (2011). Ela seria, no caso, a autoridade que iria intervir e orientar quais seriam as possíveis “regras” para a resolução de possíveis divergências.

Escola A – Prof.2 - Língua Portuguesa

Na pergunta 1, sobre como considera a prática pedagógica da EJA, além de considerar que a sua prática precisa melhorar, devido às muitas dificuldades que enfrenta, a respondente reconhece a necessidade de um currículo e práticas pedagógicas próprias para a EJA, conforme evidenciado por Oliveira (2004). Utiliza um argumento quase lógico (QL) denominado a divisão do todo em suas partes, para descrever quais as áreas onde estão localizadas as maiores dificuldades do que seria realizado na EJA na atualidade (prática pedagógica). As dificuldades da prática, ela divide em falta de estrutura, pouca frequência do corpo discente e um currículo infantilizado e artificial.

Esses fatores têm uma ligação direta com as dificuldades encontradas na EJA, ocasionando, assim, em uma formação que compromete a inserção do aluno no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. Ainda destaca como consequência as defasagens dos alunos em termos de aprendizagem, somando-se à prática precária. O resultado, segundo a respondente, é a falta de aprofundamento do currículo, sendo que, para defender esse argumento, ela utiliza um vínculo causal fato consequência (BER). O fato consequência é utilizado quando o respondente quer defender que uma determinada causa produz determinadas consequências, que são profundamente valorizadas pelo orador e também pelo auditório, através de acordos que para o orador já estão estabelecidos e aceitos pela maioria das pessoas,

conforme assinalam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). Nesse caso, os problemas apresentados por elas afetam diretamente a EJA. Isso se evidencia quando argumenta que:

Eu avalio ainda com muita dificuldade. A gente tem que melhorar muito, para a gente chegar ao nosso objetivo final que é a melhor qualificação do aluno. Eu acho assim, para a gente melhorar não depende só da gente. A gente tem toda uma estrutura, que é precária. A gente tem um aluno que é faltoso e a gente não tem um currículo totalmente adaptado para EJA. Os nossos currículos são totalmente infantilizados, quando não, são muito artificiais. Eu penso assim: até que ponto a gente está formando esse aluno para o mercado de trabalho e para a vida acadêmica? Isso que eu questiono muito, mas ao mesmo tempo eu percebo que assim [...] eu não posso ir muito profundo que eles não têm base

Na resposta número 2, a respondente usa uma ruptura de ligação, pois rompe com a regra preconizada na pergunta, sobre a necessidade de haver relações dialógicas entre professor e aluno. Utiliza o termo “depende”, pois considera que em sua prática procura priorizar os conteúdos para dar o mínimo de formação, e tenta promover, em meio a essa prática, a discussão e os questionamentos desses conteúdos. Utiliza um argumento ato pessoa (BER), pois elege algumas iniciativas e escolhas que faz como essenciais para o exercício da cidadania por parte do aluno. Porém, admite que quanto mais adolescentes em uma turma, mais a prática dialógica acaba ficando comprometida, pois os considera infantis, e na construção de seu discurso recorre a um argumento pragmático (BER).

O argumento pragmático permite ao respondente dar uma forte ênfase aos aspectos favoráveis e desfavoráveis (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA 2005). Por essa razão, evita uma aula mais dialógica para não piorar o “clima” na turma. Alega que com apenas uma turma pode realizar uma prática mais dialógica, que no caso seria a 702, pois essa turma apresenta as características necessárias: é “tranquila” e “frequente”. Consideramos que a professora usa mão de argumentos que fundamentam a estrutura do real (FER), pois ela elege a turma 702 como modelo e a 701 como antímodo:

Depende. Na minha prática eu tento o máximo conversar com eles antes[...]. Esses conteúdos pedagógicos a gente tenta discutir. Eu tento questionar os conteúdos para a formação do aluno como cidadão mesmo. A todo momento a gente faz isso a todo instante, a todo instante! A gente conversa. Tem turmas que isso é mais fácil de fazer, tem turmas que isso é mais difícil. Quanto mais adolescentes eu tenho na turma piora o clima, porque assim, eles são mais infantis. Então assim, para a gente ter um papo mais sério dificulta. Essa turma que a gente está aqui hoje, a 702, é bem tranquila [...]. A 701 já foi pior. Hoje está bem melhor, mas eles são muito faltosos.

Nas respostas 3 e 4, justifica-se utilizando metáforas (FER), pois considera que é necessário realizar práticas pedagógicas “milagrosas” para manter o aluno na escola. Utilizando um vínculo causal fato consequência (BER), atribui a desistência dos alunos da EJA ao fato de

que alunos adolescentes não possuem autoestima e não compreendem o “porquê” da escola; quanto aos adultos, alega que a necessidade de inserção no mercado de trabalho acaba levando esses alunos a abandonar o curso.

Em relação aos conflitos entre as diferentes gerações, vê uma relação direta de sua prática pedagógica com o sucesso desse convívio, pois argumenta utilizando argumentos de coexistência, e elenca o ato pessoa (BER) para explicar tal sucesso, tanto na mediação dos conflitos quanto no “enriquecimento” da prática através de festas e bailes. No entanto, menciona que, nas turmas onde esses conflitos ocorrem, ela lança mão de um argumento de autoridade (BER) no enfrentamento da questão. Isso se evidencia na seguinte fala:

[...] hoje eu não tenho, mas já tive muito, muito mesmo! De chegar e falar, parar a minha aula tipo: “Gente olha só! A professora sou eu, quem decide sou eu, quem dá as ordens sou eu, então vamos nos respeitar”. Mas hoje em dia, não. Pelo menos na nossa escola é bem tranquilo

O argumento ato pessoa também aparece quando explicita, na resposta de número 7, que procura não infantilizar suas aulas, e ao lidar com as diversidades sociais, culturais e econômicas dos alunos, procura implementar uma prática que busque a interação entre o que os adolescentes sabem e o que os adultos e o professor sabem. Observamos nessa resposta uma preocupação com um ensino dialógico e que respeita os diferentes saberes que circulam dentro de uma sala de aula em interação uns com os outros, o que se acha de acordo com as afirmações de Freire (2014) acerca das práticas dialógicas, conforme se pode observar no relato abaixo:

Eu acho assim, cada um tem alguma coisa para somar. Então assim, claro! Tem dias que é mais difícil, tem dias que fica mais fácil [...]. E às vezes, a gente está falando de um assunto que os mais velhos sabem mais, outra hora a gente está falando de um assunto que a gente desconhece como adultos, mas os adolescentes sabem. Então acredito que essa diversidade é bem enriquecedor

Em relação à postura do professor diante dos diferentes valores apresentados pelos alunos, em resposta à pergunta 8, utiliza, além do ato pessoa (BER), argumentos que fundamentam a estrutura do real (FER), o modelo e o antimodelo. Considera que sua postura neutra serve de modelo para equacionar os conflitos, sendo que a postura de alguns alunos “evangélicos” seria o antimodelo, devido ao posicionamento que ela denomina de “assoberbado⁵”, e conseqüentemente causador de conflitos.

⁵ A oradora utiliza o termo “assoberbado” para se referir aos alunos que apresentam soberba.

[...] porque assim: a maioria dos nossos alunos, eles podem até não praticar o Evangelho, mas eles são evangélicos. Eles se dizem evangélicos. Talvez a postura não tem nada a ver com isso, mas eles se dizem evangélicos. E aí, tem alguns que tem uma postura muito assoberbada, tipo querendo se mostrar mais. A gente teve um problema ano passado com um aluno. Eu como professora, me mantenho neutra. Eu tento assim, mediar os possíveis conflitos. Como? Eu fico neutra. Eu tento evitar o máximo manter e mostrar a minha postura. Entendeu? As minhas escolhas, as minhas preferências, a minha escolha, minha opção política, futebol. Eu tento me manter neutra para evitar conflitos como professora, a gente tenta mediar entre eles

Seu argumento pragmático é evidenciado através da postura neutra, pois entende que mantendo esse posicionamento evitaria o conflito. A neutralidade é a mediação que pratica. Perelman (2004) esclarece que, ao não nos posicionarmos, já optamos por um tipo de postura diante de um problema, e essa decisão não estimula a construção de acordos. Talvez sua postura tenha, por trás, a tentativa de não influenciar os alunos com suas escolhas; porém, a neutralidade pode levar ao silenciamento de outras vozes, e com isso prejudicar um debate democrático, plural e de respeito às diferenças. Através do diálogo, expressamos nossos saberes e posicionamentos de qualquer ordem ou segmento, pois, de acordo com Lemgruber & Oliveira (2011), essa capacidade argumentativa é a base para a manutenção do estado democrático.

Escola A – Prof. 3 - Matemática

No depoimento do professor 3, há uma forte recorrência do argumento ato pessoa (BER), no decorrer das 8 questões a ele apresentadas. Na pergunta número 1, ao ser questionado sobre a prática pedagógica da EJA na atualidade, responde se reportando à sua própria prática. Ao contrário da respondente anterior, que faz uma análise da infraestrutura, do currículo de das práticas infantilizadas que ainda são realizadas na EJA, este argumenta estabelecendo uma ligação de coexistência, ou seja, uma forte relação entre o ato e a pessoa.

Sobre a prática pedagógica da EJA, ele a interpreta e a enfrenta através de suas ações para não “piorar as coisas”. Portanto, classificamos sua resposta número 1 como um argumento ato pessoa (BER), pois ele se remete às suas experiências na EJA, suas práticas para equacionar e “nivelar” as diferenças entre os alunos com mais escolaridade e menos escolaridade. Ao mesmo tempo, encontramos um argumento pragmático (BER), pois, devido aos problemas que os alunos trazem, a prática se torna bem complicada e alguns alunos se tornam impacientes, por isso ele procura nivelar para não piorar as diferenças entre eles, conforme explicitado em seu depoimento:

Na EJA que eu leciono é um pouco complicado, porque tem conflitos de idade, você tem as dificuldades que os alunos trazem já de conteúdo, então o que gente tenta fazer

no início é nivelar. Nivelar o grupo porque você tem dois anos de escolaridade em um ano. Em uma etapa tem pessoas que, por exemplo, já cursaram o sexto ano e estão lá para cursar o sétimo e tem pessoas que vão começar o sexto ano agora. No início da nossa prática pedagógica a gente tenta nivelar para não piorar as diferenças entre eles

Na resposta de número 2, quando indagado se a EJA é um espaço onde existem relações dialógicas, o professor argumenta que isso não é uma prática frequente, pois demanda tempo, e ainda tem a impaciência dos alunos, devido ao tempo empregado, ou seja, o respondente concebe que relações dialógicas são momentos estanques e não uma coisa inerente, ou a própria essência da prática, como preconizava Freire (2012). Este orador emprega como vínculo causal um argumento pragmático (BER), pois alega que os alunos acabam se dispersando, devido ao tempo que é empregado para essa “contextualização”. Dá, então, uma forte ênfase nessa consequência desfavorável.

[...] porque quando você contextualiza alguma coisa, você demanda muito tempo, não é aquela coisa fria que você transmite para o aluno, e às vezes alguns não têm a parte necessária para poder é, compreender isso tudo, e então, às vezes o grupo acaba se dispersando

Nas respostas 3 e 4, em relação aos desafios e aos fatores que levam os alunos à desistência, argumenta utilizando um vínculo causal fato consequência (BER) e o reforça utilizando um argumento de divisão do todo em suas partes (QL), concebendo que a evasão é motivada por alguns fatores: fracasso de alguns no ensino regular, cobrança dos pais (devido à obrigatoriedade da matrícula na escola), local de trabalho distante do local da escola, conflitos de idade e violência. Todos esses desafios levam, conseqüentemente, à desistência do curso.

[...] o local onde eu trabalho é de difícil acesso, então muitos alunos não conseguem chegar no horário inicial das aulas e acabam perdendo parte das aulas, e isso dificulta muito. E você tem alguns jovens que eles é, como vou falar? Eles não obtiveram sucesso no ensino regular, acabaram indo para a EJA para tentar terminar os estudos ou apenas uma cobrança dos pais que estejam na escola, porque a lei obriga que ele seja matriculado [...] fora os conflitos de idade e violência, também recentemente.

Nas questões referentes aos conflitos geracionais, mais uma vez dá uma forte ênfase às ações que realiza para o tratamento dos conflitos. Vemos um argumento ato pessoa (BER), pois entende que em sua prática sempre procura mediar os conflitos, com o objetivo de buscar a convivência pacífica entre os grupos. Além do ato pessoa, vemos novamente a incidência do argumento pragmático (BER), pois seu objetivo é a “convivência pacífica”, ao mediar os conflitos (ênfase na consequência favorável). Pelo que parece, os conflitos não são discutidos, debatidos e transformados em momentos para o exercício da cidadania e firmamento de acordos democraticamente estabelecidos pelos diferentes posicionamentos (PERELMAN, 2004), mas

são acalmados, minimizados, pois o professor entende que mediar é apenas estabelecer uma conversa do professor com a turma, não sendo entendida como uma construção em que adolescentes, jovens e adultos dialogam, estabelecendo as bases dentro de um constructo coletivo (FREIRE, 2012), conforme declaração a seguir:

É, gerações mais jovens e mais velhas tenho bastante conflitos. É, em algumas vezes eles conseguem se organizar, de maneira que assim, fique uma convivência pacífica e o grupo todo acaba ganhando. Em outras turmas, às vezes, isso aí, inicialmente, então tem que conversar, e mesmo assim algumas pessoas são... como se fala? Esqueci a palavra agora! Abertas a situação, entendeu? [...] às vezes conseguem uma convivência pacífica e a turma rende melhor com isso. Outras vezes são brigas constantes a gente tem que ficar mediando conflito, quer dizer, não é nenhuma novidade o professor mediar conflitos.

No entanto, vemos em sua prática tentativas de estabelecer uma prática compreensiva (FREIRE, 2012; MORIN, 2010), incentivando a ajuda entre os alunos, baseado em suas diferenças. Através de um argumento ato pessoa (BER) (sua prática) e um de reciprocidade (QL) (praticada pelos alunos), tenta fazer com que os alunos entendam que, através das trocas, eles podem alcançar, tanto os mais velhos quanto os mais jovens, um ambiente de troca, conforme evidenciado na seguinte fala da resposta de número 7:

A gente tenta mostrar, assim, eu na minha prática. Eu tento mostrar para os dois grupos que, assim, eles não são inimigos. Que eles [...] o que um tem facilidade, o outro pode não ter e vice-versa. Então eles se ajudando acabam fazendo com que a prática deles tenha um resultado melhor

O respondente elege a questão religiosa como principal fator de divergência entre os alunos. Ainda que não priorize de forma constante a construção de espaços dialógicos, como constatado na resposta da questão de número 2, apresenta uma visão diferenciada da respondente 2, que prefere a neutralidade. Ele justifica que interrompe o que está fazendo, e “fugindo” um pouco da sua área (Matemática), tenta explicar e esclarecer sobre o assunto religião e problematizar o certo e o errado. Podemos, com isso, observar que ele utiliza um vínculo causal fato consequência (BER), ao alegar que os conflitos são decorrentes da falta de conhecimento dos alunos:

[...] religiosos são mais constantes. É até pela falta de conhecimento em relação as outras religiões, diferentes da que o aluno, ou outros alunos praticam. Eles às vezes são um pouco intransigentes. Eu que faço é explicar. Eu fujo um pouco da minha área, mas tento mostrar a origem de cada religião, a visão de cada um e, às vezes, está olhando uma mesma coisa, só que de um ponto de vista diferente. Não tem certo ou errado e que a intolerância não leva a nada.

Mais uma vez, utiliza um argumento ato pessoa (BER), porém observamos uma visão pluralista (PERELMAN, 2004) em sua fala. Ainda que considere que a Matemática não tem nada a ver com o assunto religião, não recorre a posicionamentos monistas, e abre a possibilidade de os alunos refletirem que não há uma religião melhor ou pior, e, portanto, todas devem ser respeitadas. No entanto, esses momentos são atos isolados, sendo que, quando aparecem, deve-se parar a aula para serem trabalhados; ainda não são vistos como inerentes a uma prática contínua, voltada sempre para da formação humana, como preconiza Morin (2011).

Escola A – Prof. 4 – Geografia

A respondente, ao argumentar sobre as práticas pedagógicas implementadas na EJA, considera que o que é realizado não é apropriado para essa modalidade de ensino. Logo no início, ela estabelece uma ruptura de ligação, ao romper com o acordo inicial de uma prática pedagógica na EJA. Ela rompe com a ideia de que haja algo apropriado, mas sim, uma adaptação do ensino regular, que de acordo com a professora ainda é muito “improvisado”.

Estabelece também um argumento pragmático (BER), no que tange às intenções dos professores ao preferirem a EJA para lecionarem. Para a respondente, a maior parte dos professores escolhe a EJA por questões pessoais ou pela necessidade de encaixarem seus horários. Evoca, também, para dar mais sustentabilidade à sua argumentação, o lugar da quantidade. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) esses lugares são usados por conferirem uma superioridade do mais em relação ao menos, dando um aspecto de validação, como vemos na fala abaixo:

A maior parte dos docentes da EJA estão na EJA não por questões de aptidões, de gostar desse público, mas estão ali porque o horário é melhor que dá para encaixar com o outro trabalho, com outras escolas. Acho que é ainda muito improvisado a pedagogia da EJA

A respondente concorda com a necessidade de uma prática que eleja o diálogo como fio condutor. Observamos a tentativa de não promover hierarquização curricular, dando prioridade aos conhecimentos e interesses dos alunos (FREIRE, 2014). Seu argumento é um vínculo causal meio fim (BER), pois seu objetivo é que o interesse e a participação dos alunos tenham prioridade. Ao mesmo tempo, utiliza um argumento de comparação (QL), pois considera que em Geografia é mais fácil realizar essa ponte do que em outras matérias, e complementa a argumentação empregando um antimodelo (FER), para dizer que na Matemática isso se tornaria mais difícil.

Eu burlo o currículo para que essas coisas [...] para que eu evidencie mais no currículo as coisas que eu sei que irão interessar mais aos alunos, e eu sempre inicio as discussões com instigações a eles, para que eles falem mais do que eu, e deixo que eles falem da prática deles. Em Geografia isso é muito fácil. [...] eu vejo que os colegas de Matemática, por exemplo, têm mais dificuldades de fazerem isso.

Em relação aos desafios enfrentados na EJA, a professora enuncia uma regra ao afirmar que “em escola pública falta tudo”. Segundo a respondente, as dificuldades são devido a três fatores, e argumenta utilizando um argumento de divisão do todo em suas partes (QL): alega que a EJA não tem material adequado porque a prioridade é do ensino regular diurno, e a aponta que a evasão é ocasionada por questões de desemprego dos pais (mercado de trabalho), além da baixa autoestima dos alunos. Conseqüentemente, em sua visão, o professor precisa encontrar formas de estimular os alunos e proporcionar-lhes mais confiança.

Em seguida, usa dois argumentos que fundamentam a estrutura do real: o modelo e o antimodelo (FER). Os “melhores” alunos que sofrem com todas essas questões seriam o modelo, enquanto o antimodelo seria representado por aqueles alunos que, devido à baixo autoestima, não reconhecem a importância da escola. Segundo a professora, isso é devido à “raiz familiar”, estabelecendo assim um BER vínculo causal fato consequência.

Ainda que considere sua prática dialógica e que dê prioridade aos interesses dos alunos em Geografia, concebe uma forte relação com o fracasso escolar dos alunos, que teria como um dos focos o histórico familiar, e vê no aluno alguém desprovido de certo “capital cultural” (BOURDIEU, 2012). Porém, não discute que esse fracasso também pode ser gerado pela dualidade do sistema escolar e do próprio histórico da EJA e suas desigualdades (ROMANELLI, 2013):

A educação não é vista como um valor para eles. Isso, eu vejo como tendo raiz familiar. Os seus pais não têm tradição escolar e não veem valor nisso, e isso se reflete nos filhos. É, o aluno da EJA, ele tem muita dificuldade em ver nos estudos uma raiz para que ele tenha uma vida melhor. Ele acha uma grande perda de tempo, muitas vezes que já tem idade para o trabalho, então ele acha que trabalhando ele vai ter uma vida melhor, é a noção do imediato ele pensa no imediato [...]. Grande parte dos alunos que a gente tem como melhores da turma, são alunos, que justamente, chegaram a escola precisando do diploma para o trabalho. Eles são mais estimulados para isso

Os conflitos geracionais são demarcados pela professora como acontecimentos recentes, com a inserção de um número maior de adolescentes nas turmas de EJA. Utiliza um antimodelo (FER) para tipificar os adolescentes, que, devido às sucessivas reprovações, migram para a EJA, e mantêm as mesmas posturas que os levaram às sucessivas reprovações. Ao argumentar sobre o conflito, utiliza um argumento de reciprocidade (QL), pois, segundo a professora, a mesma hostilidade enfrentada pelos adultos em relação aos adolescentes era também sofrida pelos

adolescentes em relação aos adultos. No final do desenvolvimento de sua argumentação, estabelece em seu depoimento um argumento pragmático (BER), ao considerar que os alunos precisam trabalhar juntos, porque todos têm os mesmos objetivos, colocando uma ênfase no benefício dessa interação, que seria a conclusão dos estudos:

Aí eu comecei a fazer o seguinte: eu colocava um mais velho com um mais novo para ser monitor um do outro. Eu falava com o mais velho toma conta do fulano. Eu acho que tentar fazer com que eles reconheçam nas suas dificuldades, nas suas aptidões mais exaltadas e se ajudem, porque todo mundo ali quer concluir

No entanto, a professora também estabelece um vínculo causal fato consequência (BER), ao declarar que a desistência dos mais velhos em algumas situações é ocasionada pelo mais novos: no decorrer de sua argumentação, enxerga alguns adolescentes como antimodelo (FER) e os adultos como modelo. Ao finalizar sua argumentação, tentando se colocar na situação dos mais velhos, faz uso de outro argumento que fundamenta a estrutura do real, nesse caso uma ilustração (FER), para tipificar que também estranharia a sala de aula na atualidade, assim como fazem os mais velhos:

No início do ano a gente ouve vários relatos de pessoas que geralmente na EJA tem muita desistência. Você já trabalha com isso. Então, a sala de aula fica pilhada de gente. Você sabe que aquilo não é real. Os que estão no diário boa parte não aparece e daqueles que aparecem boa parte você já conta que vai desistir. Infelizmente boa parte daqueles mais velhos, que às vezes estavam mais interessados que os mais novos no início do ano, eles desistem porque não seguram a onda de conviver com meninos tão jovens, com outra dinâmica de vida e de sala de aula. Gera um choque mesmo, porque essas pessoas estão sem estudar a vinte anos. Eu mesmo se for entrar numa sala e pensar quando eu estudava, já é um comportamento muito diferente. Eles ficam chocados com aquela postura, ficam indignados com o desrespeito que às vezes eles veem dos mais jovens com os mais velhos e com os professores e desistem

Ao ser questionada sobre como lida com a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, afirma que as diferenças econômicas entre os alunos são inexistentes, e o que ela mais observa são as diferenças sociais e culturais. Usa um argumento de autoridade (BER), afirmando que sua prática é baseada na Interculturalidade, sendo que procura introduzir em suas aulas temas polêmicos, como o gênero, que apresenta como exemplo. Segundo ela, seu posicionamento fortalece as diferentes identidades, e através do debate dos temas polêmicos, procura desconstruir algumas ideias que estão enraizadas. Observamos um argumento ato pessoa (BER), ao explicitar que esse é seu jeito de trabalhar, orientando-se por uma visão pluralista. Essas ideias parecem estar de acordo com Canen (2001), que considera que a diversidade presente na EJA pode criar um ambiente de troca entre as diferentes aprendizagens, quando

trabalhadas através de uma prática plural, fortalecendo, assim, as diversas identidades, ao possibilitar que os diferentes posicionamentos firmem o comprometimento com o diálogo.

Por outro lado, a professora considera que os alunos não têm acesso a outras visões de mundo. Brunel (2012) não corrobora com essa visão ao explicitar que os territórios culturais foram ampliados, fazendo com que a escola não se permita mais ser o único espaço de acesso à cultura.

É, eu tento criar o debate, por exemplo, eu tento trazer textos, quando é no nono ano, que mostrem esses diferentes pontos de vista. Às vezes, eles têm a opinião que eles têm porque eles simplesmente desconhecem outra. Nas classes populares as pessoas vivem muito prostrados no seu mundinho. Eles se querem sabem do universo que giram em torno deles

Na última questão, sua resposta sobre como deveria ser a postura do professor em relação às diferentes questões conflituosas que emergem do cotidiano dos alunos, a professora elege a religiosidade para trabalhar seu argumento, e considera que o professor deve ser um mediador. Estabelece um ato pessoa (BER), ao dizer que o papel do professor é apresentar as diferentes possibilidades de mundo e tenta desconstruir os monismos (PERELMAN, 2004), ao debater com os alunos que não existe apenas uma verdade.

Também utiliza para reforçar seu argumento um antimodelo (FER). De acordo com a professora, às vezes ela não pode aparecer com um cordão de sementes porque logo é rotulada de “macumbeira”, pois os alunos entendem isso como algo negativo. Através dos termos “macumba” e “música africana”, faz uma dissociação de noções e tenta modificar a estrutura das palavras ou dos conceitos, ao explicar para os alunos que esse termo (macumba) não é uma religião, mas uma designação genérica de algum tipo de culto. Utiliza o tema para trabalhar a origem das religiões de matriz africana, e desconstrói a ideia que a capoeira não é “macumba”, mas uma dança ou uma luta de origem africana.

[...] eu não posso aparecer com um cordão de sementes, que eu sou rotulada de macumbeira. Aí eu uso esse termo “macumbeira” com ponte para explicar que se quer existe essa religião macumba [...]. A música capoeira, eu trouxe uma vez um vídeo de capoeira para eles, e eles falaram: “ ah, professora! É música de macumba” E eu disse: não. É música africana. Nada mais justo que a dança e a luta de capoeira ter uma música africana. Essa música não é de “macumba”, como vocês dizem, é uma música africana que eles também usam na religiosidade deles. Então, acho que o papel do professor é tentar desconstruir essa visão de que existe apenas uma verdade

Escola B – Prof. 5 - História

O professor de História, ao falar sobre a prática pedagógica realizada na EJA, estabelece um vínculo causal fato consequência, pois explicita que um currículo montado em cima das disciplinas tradicionais não é exatamente aquilo que o aluno procura, por isso considera que a prática da EJA é deficitária. Ainda que não mencione o termo interdisciplinaridade, considera que a lógica disciplinar é precária e não atende aos interesses dos alunos que convivem em diferentes espaços. Essa questão também é relatada por Brunel (2012), que considera que o jovem da EJA está em contato com uma educação escolar fechada em si mesma. Vejamos a fala do professor:

Avalio como sendo deficitária, porque nós precisaríamos de ter projetos voltados para as necessidades do aluno do EJA. Acho que o currículo base que nós temos montado em cima da disciplina tradicional, não é exatamente aquilo que o aluno do EJA procura.

Ele considera que uma prática dialógica, como postulava Freire (2014), não atende o perfil da EJA atualmente, pois a EJA é composta em sua maioria por jovens e não por adultos trabalhadores. Ele utiliza uma ruptura de ligação ao romper com o enunciado e a concepção de que as relações dialógicas baseadas na criticidade não seriam próprias ao ensino dos jovens que frequentam a EJA, e finaliza utilizando um argumento pragmático (BER), pois considera que tal prática seria “bem” complicada, e com isso ressalta o aspecto negativo:

Hoje não. Acho que já apresentou, mas acho que não mais, porque o perfil do aluno do EJA mudou. A gente tem hoje muitos jovens que não são trabalhadores, e que realmente fica difícil você estabelecer uma relação mais crítica de conteúdo, de vivência que seja dentro dos níveis que preconizam Paulo Freire. Eu acho que hoje, é bem complicado.

Utiliza um vínculo causal fato consequência ao associar que a desistência dos alunos ocorre devido aos diversos problemas que trazem para escola. Ao especificar esses problemas, recorre a um argumento divisão do todo em suas partes (QL), e enumera os problemas dos alunos da seguinte maneira: jovens que não trabalham, egressos de fracasso escolar, problemas pessoais, questões disciplinares. Ou seja, devido aos diversos problemas, os alunos não permanecem na escola.

Na pergunta seguinte, institui uma regra ao dizer que o aluno sofre uma crise de identidade. E para fundamentar essa regra, apresenta o aluno como exemplo de pessoa que não vê nenhum tipo de valor na escola, ganhos culturais ou profissionais, conforme o relato.

Na verdade, eu acho que hoje a gente sofre uma grande crise de identidade desse aluno do EJA, porque nem ele sabe exatamente o que quer. A escola para ele é um momento

de passagem que ele não valoriza, que não faz parte da vida dele, e da qual ele não vai obter grandes ganhos culturais ou até mesmo profissionais.

Afirma não estar lidando com conflitos geracionais, pois sua turma é composta basicamente de jovens, mas ao argumentar sobre a questão, a fundamenta contrapondo um modelo (FER), da conduta dos adultos, a um antimodelo (FER), da conduta dos adolescentes. Reconhece que existe uma crise geracional e que geralmente são os adultos que mais saem prejudicados. É muito veemente quando argumenta que as diferenças entre os mais jovens e os mais velhos não potencializam a prática, mas sim a evasão. Nesse caso, utiliza um argumento pragmático, e reforça os aspectos negativos dessa relação ao justificar que:

Com certeza potencializa a desistência. Porque os meninos vêm desinteressados, bagunçam muito a aula, conversam, atrapalham o ambiente daquele adulto que já chegou muito cansado do trabalho e que tem um interesse distinto, que é verdadeiramente estudar

Considera que trabalhar com a diversidade é um muito difícil devido às dificuldades que os alunos trazem, chegando a usar o termo “impossível”. Para defender sua abordagem, emprega um argumento pragmático (BER). Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) discorrem que esse tipo de argumento é muito utilizado, pois faz ligação de uma causa com o valor de suas consequências, que podem ser favoráveis ou desfavoráveis, sem a necessidade de grandes teorias para a sua aceitação, principalmente, pelo senso comum. Tem um carácter valorativo, bastando apenas se reportar aos efeitos produzidos. Dito isso, o professor em questão utiliza um argumento pragmático (BER), e considera que o desinteresse dos alunos não oferece oportunidades para trabalhar a questão (diversidade). O argumento ato pessoa (BER) também é evocado, pois descreve suas tentativas e desapontamentos. Vejamos seu relato sobre como lida com as diversidades:

É muito difícil, porque os alunos eles vêm com grandes dificuldades e trabalhar com isso é quase impossível hoje em dia no EJA. Têm muitos problemas que envolvem a questão disciplina, desinteresse. Às vezes a gente trabalha com alguns projetos ou alguma coisa que seja mais voltada para a realidade dos alunos tentando abordar questões mais atuais, mesmo assim, é bem complicado

Ao descrever a postura do professor diante dos diferentes conflitos, observamos o argumento de incompatibilidade (QL). De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), esse argumento quase lógico consiste em fazer uma proposição e ao mesmo tempo negá-la. Nas questões anteriores, o respondente reconhece ser difícil trabalhar com as diversidades dos alunos, devido aos diferentes contextos dos quais são provenientes, e não considera que as diferentes gerações juntas enriquecem a prática e as relações dialógicas, conforme postula

Freire (2014), pois, no seu entender, isso hoje não se aplica mais à EJA. Ao relatar sobre o que costuma fazer diante dos conflitos, tem um posicionamento menos conservador:

O que eu tento fazer, que eu acho que é a postura do professor do noturno, na sua forma mais geral, é tentar proporcionar, promover o debate para que haja alguma interação, alguma troca, promovendo sobretudo a questão da tolerância, a questão de enxergar o outro, de perceber a potencialidades que eles têm de se ajudarem, ao invés de se excluírem. Eu acho que a postura do EJA, principalmente do EJA deveria ser essa, é o que eu tento fazer

Segundo seu argumento, ele implementa o debate em sala de aula, objetivando troca e interação entre os alunos. Esse tipo de prática possibilita dar voz aos alunos independentemente de sua idade, pois se o objetivo é a troca, há uma valorização da pluralidade cultural e não uma hierarquização de culturas. O professor ainda declara que promove o debate com objetivo de fazer os alunos enxergarem uns aos outros, a fim de se ajudarem ao invés de se excluírem. Nesse último depoimento, se coloca como um professor que realiza em sua prática o diálogo, e considera os diferentes sujeitos e seus possíveis saberes com o objetivo da troca e uma educação que considera a tolerância, ou seja, o respeito ao outro. Essa postura, embora seja uma prática que Paulo Freire aprovaria, não tem correspondência com o conjunto de respostas do professor. Por essa razão, consideramos que há uma incompatibilidade.

Escola B - Prof. 6 - Geografia

Ao relatar sobre sua prática, logo de início instaura uma regra: “cada pessoa tem um estilo diferente de trabalhar”. Ao longo do argumento de como ele vê a prática da EJA na atualidade, utiliza um argumento ato pessoa (BER) e descreve basicamente seus critérios avaliativos, deixando claro que existem diferentes práticas, que variam de professor para professor. Fundamentando a sua resposta, cita certos comportamentos dos alunos, e para tanto, utiliza o modelo e antimitelo (FER), relatando que tem adolescentes que tumultuam as aulas e pessoas de mais idade que são esforçadas, porém possuem ritmos mais lentos.

Ainda falando sobre as turmas, continua utilizando e fundamentando a sua argumentação empregando o modelo (FER) e o antimitelo (FER). Esses argumentos foram utilizados pelo professor para ressaltar diferentes comportamentos apresentados pelas turmas, e a outra utilização seria reforçar a regra muito parecida com a empregada anteriormente, a de “que cada turma apresenta uma realidade diferente”. O uso de fundamentos que estruturam o real fica bastante evidente na fala a seguir:

Agora, de forma geral, o que é comum que tem o pessoal de mais idade bastante esforçados, mas um ritmo mais lento. Tem adolescentes e pós adolescentes que tem uma parcela, uma parcela, também, que vem só para brincar e tumultuar. E aí, cada turma é uma realidade diferente, por exemplo: esse ano tem uma turma da etapa V que é relativamente boa, que não atrapalha, não incomoda e tem uma turma de praticamente só de adolescentes que que só brincam, tumultuam, tem baixíssimo rendimento. Aí, esse ano tem poucos alunos acima da idade, idade elevada.

Quando perguntado se a EJA apresenta as características dialógicas preconizadas por Paulo Freire, o professor rompe com o enunciado ao afirmar que isso dependerá da prática de cada professor. Por outro lado, finaliza utilizando um argumento pragmático (BER), e assinala que ele tem um conteúdo para ser cumprido, mas que, conforme a situação, tenta relacionar uma coisa ou outra com a realidade dos alunos. Vejamos seu posicionamento:

Depende de professor para professor. É uma forma, talvez, diferente de trabalhar nesse sentido. E aí, cada professor tem um estilo diferente. Se vê que tem alguns professores que discutem mais, agora não sei se é exatamente nesse estilo Paulo Freire. Eu tenho mais ou menos um roteiro de conteúdo que tenho que passar, e conforme a situação eu tento relacionar alguma coisa da realidade deles.

Os desafios enfrentados pela EJA, segundo ele, são vários. Ao descrevê-los, faz uso de um quase lógico que seria, no caso, a divisão do todo em suas partes. Para ele, os desafios da EJA são inúmeros: alunos desinteressados, falta de base dos alunos para uma determinada série, alunos trabalhadores, alunos que não frequentam as aulas, evasão e algumas alunas que engravidam.

Ao explicar os motivos que levam os alunos à desistência, emprega um vínculo causal fato consequência (BER). Nesse caso, o tipo de pergunta já leva à utilização de uma ligação de sucessão, pois para os acontecimentos e suas consequências é natural a procura de causas que possam determiná-las (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). O depoimento sobre a desistência dos alunos e suas possíveis causas deixa isso bastante claro:

Têm vários aspectos. Acho que o principal, talvez, são os problemas particulares, problemas de trabalho, problemas particulares dos alunos, ou às vezes, desinteresse também. Às vezes eles não conseguem acompanhar o ritmo e começam a ter rendimento ruim e também evadem. E aí, são várias as razões que podem levar a evasão

Os conflitos entre gerações são relatados pelo professor fazendo uso de um vínculo causal fato consequência. Declara que já deu aula para alunos que começam bem, mas devido ao tumulto dos adolescentes, acabam abandonando. Ainda que cite esse tipo de consequência, é enfático ao ressaltar a regra que utilizou na primeira questão: “cada turma é uma realidade”. Ainda na sua argumentação, fundamenta utilizando condutas de imitação e comportamentos tipificados pelo modelo e o antimodelo. Para o respondente, na maioria das vezes, os mais

velhos representam os alunos que são esforçados e interessados (modelo), e alguns adolescentes são aqueles que só vêm para brincar e tumultuar (antimodelo). É importante ressaltar que o professor não considera que são todos os adolescentes, ainda que admita que é a maior parte. Observamos que o professor reconhece que a fase da adolescência não é uma categoria homogênea, mas apresenta diferentes identidades, comportamentos e condutas.

Utiliza uma ruptura de ligação com o enunciado, pois considera que as diferenças entre as gerações podem tanto potencializar a prática como levar à desistência, e isso irá depender de cada turma. Mais uma vez, faz uso de uma regra: “cada caso é um caso, depende muito do comportamento de ambas as partes”. Para o professor, não há uma faixa etária que seja a única responsável pela desistência, por isso institui uma regra para determinar que o comportamento tanto do adulto quanto do adolescente pode ser responsável pela integração ou pela falta de integração, ou, até mesmo, ser qualquer outro motivo.

Para fundamentar a regra, faz uso de uma metáfora, dizendo que quando não havia uma boa integração dos adultos com os adolescentes “ficava cada macaco no seu galho”; em relação aos adolescentes, alguns deles faziam os mais velhos evadirem. Vemos que mesmo ressaltando que o comportamento dos adultos e dos adolescentes é determinante para uma prática rica ou para a desistência, declara que quem acaba mesmo abandonando é o adulto, estabelecendo, assim, um vínculo causal fato consequência no final de sua fala:

Eu acho que cada caso é um caso. Depende muito do comportamento. Cada caso é um caso, depende muito do comportamento de ambas as partes. É comum ter desistência de pessoas mais velhas, por talvez, por causa da indisciplina ou até problemas pessoais mesmo: trabalhar cuidar dos filhos, de cuidar da família. É, já tive casos de jovens com as pessoas mais velhas que se integram bem, já tive casos que não tinha essa integração. Então, é uma realidade muito complexa. Já tive os dois tipos de caso: casos de pessoas mais velhas que se integram bem com os mais jovens, e tive casos, também, que não havia mais integração, ficava cada macaco no seu galho, numa linguagem mais coloquial e, às vezes, o mau comportamento dos jovens, às vezes, fazem o pessoal mais idoso evadir.

As diversidades culturais dos alunos são entendidas e interpretadas como sendo meramente aspectos comportamentais, e esse comportamento não condiz com uma “conduta adequada”. Argumenta fazendo uso de vínculo causal argumento pragmático, justificando que tenta fazer sempre o seu trabalho, encaminhando as situações complicadas para a direção, orientadores e dirigentes da escola. Porém, quando é interrogado sobre como seria a postura do professor diante dos conflitos decorrentes de diferentes visões do mundo, compreende que o professor deve saber lidar com a diversidade religiosa dos alunos, uma vez que, segundo ele, os conflitos que mais ocorrem entre os alunos são os conflitos religiosos.

Apresentando uma visão pluralista, como prevê Perelman (2004), não descreve que ações realizaria, mas deixa claro em seu discurso, através de um argumento vínculo causal meio e fim (BER), que ao discutir com os alunos sobre o tema religião procura mostrar que existem posições diferentes e que o respeito deve prevalecer, mesmo que um ou outro não concorde. Estabelece também uma norma ao argumentar que o professor tem que saber lidar com a diversidade religiosa, conforme descrito em sua argumentação:

O professor tem que saber lidar com essa diversidade. Cada pessoa tem uma posição diferente sobre esses temas, mas tentar sempre levar para o lado do respeito a diferença, o respeito a tolerância. Cada pessoa tem as suas posições diferentes, mas sempre tentar mostrar que existem pessoas que pensam diferente, que têm visões diferentes e tem que se respeitar a visão dos outros, mesmo que não concorde

Escola B – Prof.7 - História

Em sua argumentação sobre a prática pedagógica realizada na EJA, utiliza logo de início um argumento, a divisão do todo em suas partes (QL). Compreende que os problemas enfrentados nessa modalidade são parte de uma crise enfrentada por todo o sistema educacional brasileiro. Apesar das reformas dos últimos anos, o professor define o modelo de educação através de uma definição descritiva, pois concebe que o modelo de educação é fabril, mensurável numericamente e distante do aluno. Usa os professores como modelos (FER), fundamentando, assim, a realidade; porém, considera que, na EJA, o problema se agrava devido ao histórico de fracasso dos alunos. Para tanto, estabelece um vínculo causal fato consequência (BER), considerando que o fracasso faz com que o aluno tenha uma relação conflituosa com a escola, sendo que romper com essa lógica é o desafio:

Então, a EJA, nesse sentido, é parte de uma crise que o projeto político educacional que é amplo. É uma discussão ampla. O projeto pedagógico, o projeto político, o EJA é parte da crise da educação, ele não é distinto disso. Que parte do modelo da educação, e por mais que a gente tenta e tenha tentado reformar, nos últimos anos, ele é fabril, é mensurável numericamente e distante do aluno. A gente luta contra isso. Luta o professor do CA ao EJA. Talvez seja piorado no EJA pelo histórico de falência, de fracasso escolar dos nossos alunos. Um histórico muito grave de fracasso. Eles têm a marca do fracasso, que faz com que a relação deles com a escola seja bastante conflituosa.

Compreende que a EJA é um importante espaço para desenvolver relações dialógicas, na discussão com os alunos e na abordagem dos diferentes conteúdos. Ao dizer isso, estabelece um vínculo causal meio e fim (BER), considerando que o sucesso de sua prática está em trabalhar as experiências de alunos que são adultos ou quase adultos, portanto isso se torna quase uma necessidade. Continua sua argumentação descrevendo sua prática, justificando,

através do argumento ato pessoa (BER), que por ser professor de História, procura ter como ponto de partida as experiências dos alunos. Observamos preocupação com uma prática que não só dialoga, mas que considera que essas experiências são também saberes, como preconizava Freire (2014). Consequentemente, tem uma visão mais pluralista e que considera vital a valorização dos fatos que os alunos trazem, e não um saber curricular apenas. Esse posicionamento se aproxima das ideias de Perelman (2004), que toma os diferentes pontos de partida para se estabelecer o diálogo, como se pode perceber na fala do professor, abaixo:

Até porque você trabalha com o aluno adulto, ou próximo de ser adulto em que isso se torna quase que uma necessidade. Se você não partir, se você não criar um canal de diálogo, ainda mais na matéria que é História, que as experiências deles sirvam se não de ponto de partida, mas pelo menos de referencial do que a gente vai trabalhar, você está morto!

Ao responder sobre os desafios encontrados na EJA (questão 3) e sobre os motivos que levam os alunos à desistência (questão 4), estabelece um ponto comum entre as duas perguntas: a noção do fracasso. Fundamenta utilizando o modelo e o antimodelo (FER). O modelo seria o aluno adulto que vê o retorno à escola como gratificante e um complemento da sua vida, apesar do medo de fracassar, pois, segundo o professor, o aluno adulto atribui a si próprio tal fracasso. Essa lógica é própria da cultura do sistema educacional brasileiro, e foi incorporada pela geração adulta que não teve acesso na idade própria, como vimos em autores como Romanelli (2013).

O antimodelo seriam os adolescentes, uma vez que o fracasso é jogado em seus rostos o tempo todo. Pelas devidas reprovações, a EJA seria o destino desses alunos, e consequentemente resolveria o problema do ensino diurno. Para fundamentar tal posição, recorre a um argumento pragmático (BER), considerando o aspecto negativo do posicionamento de alguns professores que ponderam que se resolveria o problema das reprovações transferindo esses alunos para a EJA. Nesse caso, o argumento pragmático vem auxiliado pelos lugares da quantidade, o que fica claro na fala abaixo:

Eu tenho, particularmente, a opinião que o EJA se tornou o porto seguro, digo para todos os profissionais? Claro que não! Mas para uma boa parte dos profissionais do ensino regular que diz o seguinte: “esse cara dá problema reprova ele três anos e joga ele no EJA”. Então, a gente recebe o problema. Então esse é o problema: como lidar com um aluno que vê na escola um local de fracasso? É que por isso tem, normalmente, uma relação de confronto com a escola.

Conclui sua argumentação com um vínculo causal meio e fim (BER), pois, de acordo com o professor, sua função é desconstruir essa lógica do fracasso:

[...] isso eu aprendi, ao longo dos anos. É tentar desconstruir essa, essa lógica do confronto, pois é o que ele tem: “a escola é um lugar de fracasso e eu não quero fracassar” (se referindo ao aluno). Esse é o problema do EJA.

Estabelece um “depende” para o enfrentamento de situações conflituosas decorrentes das diferenças entre as diferentes gerações. Ele reconhece que existe o confronto, mas estabelece uma ruptura de ligação com o enunciado, pois não fica só na afirmação ou na negação da questão, considerando também que isso dependerá das pessoas que compõem o grupo. Assim, elenca duas categorias: os que argumentam através de um vínculo causal fato consequência (BER), defendendo que as relações dos jovens com os mais velhos levam à evasão; e os que defendem, através de um vínculo causal meio e fim (BER), que existe uma simbiose entre as gerações, e que a experiência dos mais velhos é uma referência para a continuidade dos mais jovens.

Ainda que considere que não existe uma “receita de bolo”, ele acredita na possibilidade de uma simbiose, e considera que as trocas e as experiências das diferentes gerações são possibilidades para uma prática enriquecedora, pois vê na diversidade um caminho muito mais fácil para alcançar tal objetivo. Na sua argumentação, utiliza um vínculo causal argumento pragmático (BER), e ressalta a positividade e os benefícios de uma prática baseada na diversidade, ao mesmo tempo em que emprega um argumento de comparação (QL) entre a diversidade e o perfil único:

Eu acho que potencializa a prática. Apesar dos problemas, você tem que tentar de alguma maneira superar os problemas, [...] eu acho muito mais como professor, muito mais fácil uma turma que eu tenho, até para poder usar as experiências deles como referencial, uma diversidade de experiências, do que uma turma que eu tenho um perfil praticamente único. Então, é muito rico quando funciona

Na resposta da questão 7, o professor discute mais a fundo sobre a importância de uma prática que considere a riqueza da diversidade. Seu posicionamento vai ao encontro das ideias de Freire (2014), em relação às possibilidades de aprendizagem do indivíduo e do coletivo, e das de Perelman (2004), que postula que as diferentes visões de mundo possibilitam um melhor entendimento entre os alunos. Isso porque, para o professor, não existe um certo ou errado, mas diferentes pontos de vista. Não diz isso caindo num relativismo, mas visando, como citando acima, o entendimento que será mediado através da prática.

Sua argumentação começa com um argumento de autoridade (BER), considerando que os docentes de História trabalham bem a questão da diversidade (ponto bastante interessante, pois o professor 5, que também é de História, tem uma visão bem diferente). Logo em seguida, caminha com outro BER ato pessoa, falando de como a diversidade enriquece a sua prática.

Ainda que procure entender os colegas que preferem turmas mais “homogêneas”, considera que aqueles que assim trabalham seriam um antimodelo (FER), pois não conseguem ver a possibilidade de entender os conflitos como algo produtivo, nem a possibilidade de os alunos perceberem que a diferença é uma oportunidade de crescimento cultural e intelectual, ou seja, um meio para chegar ao um fim. Termina, assim, utilizando esse vínculo causal. Em relação a isso argumenta que:

Como todo professor de História, eu sou um cara bastante é [...] eu acho que normalmente o pessoal de História trabalha bem essa questão da diversidade. A gente reconhece e entende isso como um ponto de riqueza. De riqueza num sentido, se é que ele existe, no sentido espiritual da coisa. Você tem possibilidades de aprendizagens, por isso que eu falo numa turma com experiências diversas ela é mais rica naquilo que ela me possibilita de trabalho, e eu acho que eu anseio por essa diferença. [...] entendo os colegas que dizem assim: “é melhor uma turma só de jovens, é melhor uma turma só de idosos, porque existe conflito”. O nosso papel não é fácil. Não estou dizendo que é fácil e que nem a gente consegue sempre. É regular esse conflito e transformá-los em algo produtivo, ou seja, fazer com que os alunos percebam que essa diferença não é ruim. Essa diversidade é uma possibilidade de riqueza cultural, intelectual para todos.

Em relação à postura do professor perante os conflitos gerados pelos diferentes posicionamentos, considera que o docente tem um papel de mediador. Principalmente na Baixada Fluminense, onde a questão religiosa tem uma forte marca do neopetencostalismo. Sua argumentação estabelece, logo de início, essa afirmação, e para fundamentá-la utiliza um antimodelo (FER), no caso o neopetencostalismo. Dito isso, concebe que não há um saber hierarquizado melhor ou pior. Argumenta, assim, utilizando um BER vínculo causal meio e fim, para alicerçar que aprender a trabalhar com as diferenças é algo que enriquece o coletivo – pois, segundo ele, viver em sociedade é viver a diferença. Fundamenta, utilizando um antimodelo (postura preconceituosa) e um modelo (FER), que não existe uma religião, um gênero ou uma raça superior, mas diferentes pontos de vista. Essa, segundo o professor seria a postura correta.

[...]. Aprender a lidar com a diferença, aprender a trabalhar com a diferença é algo que enriquece o coletivo, ou seja, viver em sociedade é viver a diferença. A gente em sala de aula tem que mediar nesse sentido. Não existe o certo ou o errado. Sim, por exemplo: se eu tenho uma postura preconceituosa, eu estou errado! Mas eu estou falando numa disputa religiosa, por exemplo, não existe o lado certo existem visões diferentes de mundo

Termina apoiando-se em um argumento pragmático, explicando que se os alunos entenderem que a diversidade é uma coisa boa, o conflito se transforma em algo positivo. Por outro lado, utiliza uma metáfora (inferno) para designar o que seria a prática, caso os alunos não considerassem a diversidade presente em sala de aula, como observado na seguinte fala:

Não existe uma cultura, uma raça (entre aspas) superior a outra e essa diversidade é muito boa. Os alunos se entenderem isso quando a gente lida com esse conflito você consegue transformar o conflito em algo positivo, se não entenderem é um inferno!

Escola B – Prof. 8 - Geografia

O professor inicia sua argumentação falando sobre a importância da EJA, utilizando um vínculo causal meio e fim (BER), pois considera que essa modalidade é importante para a reparação daqueles que não tiveram acesso na idade própria, como sugerido pela legislação oficial (LDB 9394/96). Em sua avaliação sobre a EJA, utiliza dois argumentos quase lógicos em sua análise: a comparação e a divisão do todo em suas partes. Ele compara a EJA e os seus problemas com os mesmos que a educação pública atravessa, desassociando a EJA da educação pública e não de parte dela. Porém, considera que a EJA é um todo e suas partes (a infraestrutura, a prática educativa e a organização), apresentando problemas que comprometem o todo conforme observado na fala a seguir:

Eu acho que a existência da EJA é necessária para que haja recuperação, a oferta a essa população que não pode estudar no tempo correto, vamos dizer assim. Mas acho que carece, como a educação pública em geral, de infraestrutura, de melhor organização e coesão de suas práticas

Em relação à discussão com os alunos sobre os conteúdos como uma prática dialógica (Freire, 2014), o professor revela que esse tipo de prática não acontece com frequência, e faz uma estimativa de que em apenas 10% a 20% de suas aulas isso ocorre. Ele utiliza, de acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), uma argumentação pelo provável, que no caso seria o argumento de probabilidade (QL), pois, ao destacar a importância dos acontecimentos, dá ênfase à frequência com que esses fatos ocorrem. Ainda justificando uma prática menos dialógica, utiliza um argumento pragmático (BER), relatando que os alunos resistem a uma aula muito dialógica, pois estão muito arraigados a uma cultura tradicional, e esperam sempre o quadro cheio.

Pelo que parece, o professor considera que uma educação dialógica requer o abandono dos conteúdos, e uma aula baseada apenas no “diálogo” é somente conversar ou ouvir o que o aluno está falando, e não uma prática que procura aproximar a realidade dos alunos, suas experiências, suas vivências e os saberes relacionando-os com os conteúdos (FREIRE, 2014). Vejamos os seus argumentos:

[...] às vezes uma aula muito dialógica esbarra, até mesmo, na resistência dos alunos que já tem uma cultura tradicional muito arraigada. Então, eles esperam o quadro cheio, eles entendem que estão tendo aula quando estão copiando, mas quando a gente consegue abrir o espaço para o diálogo para eles se colocarem para a gente entender mais o universo deles, a aula funciona melhor.

Por isso, classificamos o seu argumento como um argumento pragmático (BER), pois evita o atrito ou o descontentamento dos alunos dando ênfase a uma aula mais tradicional na maioria das vezes. Ao finalizar seu argumento, o professor cai em uma incompatibilidade. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) esse argumento quase lógico consiste em fazer uma proposição e ao mesmo tempo negá-la. O professor, depois de colocar que a aula mais dialógica não é aceita pelos alunos, declara que quando ela ocorre a aula funciona melhor: “mas quando a gente consegue abrir o espaço para o diálogo para eles se colocarem para a gente entender mais o universo deles, a aula funciona melhor”.

Ao responder sobre quais são os principais desafios enfrentados na EJA, rompe com o enunciado, respondendo que os desafios dependem de onde essa escola está inserida. Nesse caso, funda uma regra: “depende muito de onde está escola está inserida”. Essa regra será fundamentada em seguida, ao utilizar um argumento que fundamenta a estrutura do real, fazendo uso da argumentação pelo exemplo. A argumentação pelo exemplo visa uma possibilidade de generalização a partir dos casos particulares (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Exemplifica que já trabalhou em quatro escolas de EJA, e todas apresentaram desafios diferentes em função de uma série de fatores que eram muito peculiares da realidade de cada uma delas.

Ao discutir sobre os desafios, emprega o termo “driblar”. Entendemos que o respondente ao usar o termo coloca-o no sentido de superar, transcender, tendo como finalidade prosseguir em uma certa direção (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Portanto, caracterizamos esse argumento de superação (QL), pois segundo ele é necessário driblar os muitos obstáculos:

Os desafios são driblar, muitas das vezes, a falta de infraestrutura, conseguir trabalhar conteúdos com carências tão grandes de leitura e escrita, também, com elevado grau de infrequência, evasão, e também driblar, quer dizer, lidar com questões de violência em geral nas comunidades onde estão inseridas as escolas de EJA

Quando argumenta sobre os motivos que levam os alunos a desistirem do curso (questão 4), emprega um argumento vínculo causal fato consequência (BER), que é muito comum nesse tipo de questão. Existe uma estreita relação entre os acontecimentos e suas possíveis consequências e os efeitos que deles podem resultar (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Muito utilizado nas argumentações e de grande aceitação pelos diferentes auditórios, o

professor o utiliza para justificar que a desistência dos alunos é causada por diversos fatores que são também descritos pelos outros depoentes, tais como questões de trabalho e transporte público; porém, esse professor é um dos poucos que associam a desistência, nessa questão em específico, ao conflito geracional, como observaremos na fala a seguir:

[...] existe a questão do conflito geracional, que muitas das vezes, um excesso de jovens é faz com que alguns idosos deixem de estudar quando você não consegue criar um clima, em que ambos os universos estejam contemplados

Um clima favorável para todos passa muitas vezes por uma educação que priorize o diálogo e não hierarquização de culturas ou valores (FREIRE, 2014). Ao optar por uma aula mais tradicional, em que os alunos têm uma participação bem passiva, não se está proporcionando a possibilidade de uma interação, em que os diferentes posicionamentos possam ser discutidos e problematizados. Essa tentativa de homogeneização dos alunos, dos ritmos, dos saberes que uma aula mais tradicional pode proporcionar, também é responsável pela desistência dos alunos, e não apenas os conflitos, pois é natural que eles apareçam.

Ao argumentar como os conflitos são problematizados e acordados, faz uso do antimodelo (FER), que no caso são os jovens repetentes, e de metáforas, para descrever a atuação do professor diante da questão, conforme depoimento abaixo, em relação à questão de número 5:

São esses alunos que vão ficando renitentes, repetentes, renitentes e vão caindo para EJA a partir dos quinze anos [...]. Algumas vezes você consegue misturá-los com a maioria dos idosos, mas em geral quando a coisa é meio a meio numa turma, você tem que ser um maestro, um regente entre esses dois. São ritmos diferentes de aprendizagens, são experiências diferentes de vida e cabe ao professor fazer essa regência

Essa resposta da questão 5 vai ao encontro do que ele responde na questão seguinte, ao ser indagado se a interação dos mais jovens com os mais velhos potencializa a evasão ou leva ao enriquecimento da prática. O professor não se posiciona diante de uma das opções, mas argumenta que algumas vezes pode tender para um ou para outro, pois entende que os dois públicos são distintos. De acordo com Canen (1998), se faz necessária na EJA a tarefa de considerar as diferenças entre os jovens e os adultos para que a homogeneização não represente mais uma instância de fracasso escolar, uma vez que a diversidade de raça, gênero, padrões culturais e visões de mundo constitui o campo onde se dão as práticas educativas e as trocas produzidas.

Quando questionado sobre como lida com as diferenças, o professor entende que trabalhar com as elas produz uma prática diferenciada. Reconhece a necessidade de considerar

a realidade dos alunos, seus interesses, mas entende que também precisa trabalhar os conteúdos. Através de argumento vínculo causal meio fim (BER), procura utilizar as diferenças dos alunos para conseguir mais resultados ou um tipo de motivação, ou, como ele mesmo diz, “mais vivência”. O professor consegue ver a pluralidade cultural presente em sua sala, e até mesmo em alguns momentos trabalhar com ela, mas vê uma lacuna entre os conteúdos e as diversidades dos alunos, como observado na fala abaixo:

Olha, a gente sempre tem que trabalhar o máximo que a gente puder com a realidade, pois a gente consegue se aproximar da realidade do aluno, do que ele vive, do que ele acha, do que ele pensa, a gente sempre consegue mais retorno deles. A gente enxerga isso nos olhos deles. É lógico que a gente tem a função, também, de trabalhar conteúdo

Na questão 2, quando perguntado sobre sua habilidade de abrir um canal dialógico e discutir os conteúdos com os alunos, considerou que nem sempre consegue realizar uma aula levando em conta esses aspectos, porque os alunos esperam um quadro cheio. Por outro lado, revela que quando abre espaço para fazer a ponte com o que se está estudando e aquilo que o aluno vive, ele consegue mais resultados

[...] eu acredito que o caminho que você consegue atenção sem deixar de lidar com os conteúdos, é você fazer a ponte entre aquilo que ele vive e aquilo que ele está estudando. Então, não é sempre que eu consigo fazer isso, mas quando consigo, sempre eu consigo mais resultados, mais vivência, mais atenção. É a forma que eu busco.

Observamos uma tentativa de associar o que ele considera relevante na área de Geografia e o cotidiano dos alunos. Ao pensar assim, a Geografia apresentada parte do espaço geográfico dos alunos, o local, suas peculiaridades, desafios, tomando como ponto de partida realidades diferentes que eles frequentam e conhecem. Como preconiza Freire (2014), ao partir da realidade dos alunos, o professor abre mais possibilidades para um movimento dialógico e significativo, contribuindo para que eles conheçam e problematizem seus próprios espaços, a população que compõe esses espaços, as condições em que vive essa mesma população, e se relacionando com espaços diferentes dos seus alunos, em prol do reconhecimento das desigualdades e da busca por soluções para a transformação.

Em relação aos conflitos que surgem como fruto dos diferentes valores que os alunos de diferentes idades trazem, o professor vê no diálogo o caminho para a mediação e o estabelecimento de possíveis acordos, porém reserva essa tarefa ao professor. Estabelece uma norma ao afirmar que o professor deve fazer essa mediação e o estabelecimento das regras do debate. Recorre ao uso do modelo (FER) para expressar e reafirmar que o professor é a pessoa

que estabelece o diálogo, e que não é o tom de voz que dita os possíveis acordos, mas a argumentação.

Eu acho que a gente tem que ser o mediador. Eu acho que a gente tem que ser a pessoa, o cara que estabelece o diálogo. Então, você é aquele que vai chamar atenção quando o aluno não escuta o argumento do outro. É as pessoas tem que ter o direito de terem a suas opiniões, e que haja discussão de argumentos não de volume de voz e nem de intolerância.

É importante salientar que a visão do professor se aproxima das ideias pluralistas de Perelman (2014), e admite que um espaço democrático é o palco onde os debates são empreendidos e as opiniões diversas são consideradas. Utiliza uma metáfora para tipificar e reforçar a função do professor, e elege um argumento pragmático (BER) para enfatizar os benefícios da expressão dos diferentes posicionamentos, pois isso evitaria violência, xingamentos e atitudes motivadas pela raiva, conforme a fala a seguir:

Então eu acho que a gente é uma mesa mediadora das crenças, das opiniões, tentando fazer com que as pessoas tenham o direito a expressar suas opiniões, sem por isso serem objetos de violência, xingamento ou de raiva. As pessoas têm direito a discussão e a gente é o instrumento para facilitar isso.

Escola B – Prof. 9 - Artes

O professor de Artes inicia sua fala propondo uma nova realidade para a EJA. Por ter um público diferenciado, o professor acredita que essa modalidade tem um caráter especial, e apresenta na atualidade uma clientela muito jovem, bem diferente de três ou quatro anos atrás. Consequentemente, o perfil da EJA mudou. Para reforçar seu argumento, utiliza um vínculo causal fato consequência (BER), pois acredita que essa “juvenilização” trouxe novos desafios, e o principal é o envolvimento desse aluno. Para que esse desafio seja alcançado na EJA, o professor argumenta recorrendo a um argumento divisão do todo em suas partes (QL), tentando estabelecer que o novo perfil da EJA precisa ser repensado em algumas áreas, para uma perfeita relação com o todo. Vejamos o que o professor argumenta na fala abaixo:

[...] A gente tem hoje um público diferente de pelo menos uns três anos atrás, quatro ou três anos atrás que era um mais misto com mais adultos e era meio a meio com adultos, adolescentes e jovens. Hoje a gente tem uma nova clientela predominantemente, quase que predominantemente, de jovens. Então isso mudou muito o perfil da EJA e então a gente tem um desafio que é prender a atenção desse aluno. Então tem que ser repensar metodologias, repensar como nós vamos alcançar esses alunos, repensar a questão da evasão para evitar a evasão

Na pergunta sobre a necessidade de práticas dialógicas, como preconizava Paulo Freire, o professor reconhece que vê essas características em sua própria prática e nas dos seus colegas. Nesse caso, usa mão do argumento ato pessoa (BER), pois esse argumento permite ao respondente vincular atos inerentes a sua pessoa, sua essência e suas qualidades (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Em seguida, para embasar seus atos, utiliza outro argumento de coexistência para justificar sua prática e suas escolhas, ao apresentar determinados conteúdos que abordam as questões de identidade, cultura popular, questões de gênero. Ele utiliza a ligação simbólica (BER), argumento que permite ao professor fazer a relação entre o símbolo e o que é simbolizado. Isso se verifica nos diferentes símbolos que utiliza para representar alguns valores e os conteúdos, tais como o Curupira e a Iara.

Acabei de falar aqui como é que é, qual a importância da cultura popular? Identidade. Qual a importância da contação de histórias? Reforçar a identidade, laços de solidariedade, laços de pertencimento, porque quando você conta uma lenda folclórica é por exemplo: o curupira, ele é o defensor da floresta, e logo um defensor dos povos que moram na floresta, e a gente faz um desenvolvimento. Teve uma aula que nós falamos sobre o mito da Iara sob a perspectiva indígena e a do Brasil como uma terra que foi invadida e profanada, e também ao mesmo tempo, eu trabalhava a questão do machismo da Iara ter sido torturada e violentada, coisa e tal. Então busco como professor de Artes é ter essa formação sim, crítica de estimular o pensamento, o aluno leitor de mundo através da leitura de imagens. Essa questão também é da metodologia de Ana Mae que vai dialogar com Paulo Freire, dialogar com Vygotsky que é a questão do método sócio histórico que é a partir da realidade deles

Apresentando uma visão pluralista e procurando não partir de uma visão europeia, colonial e de uma visão rebuscada da Arte, mas considerando a cultura do povo brasileiro, suas histórias e mitos e a importância deles como ponto de partida para trabalhar questões que são significativas, problematiza tais questões juntamente com os alunos adolescentes e adultos. Além de resgatar essas questões, procura, ao fazer isso, estimular o pensamento crítico e a leitura de mundo, relacionando essas questões ao conteúdo programático. Para isso, usa como referências os pensamentos de Paulo Freire, Vygotsky e Ana Mae, uma autora da área de Artes. Ao citar esses autores, o professor utiliza o argumento de autoridade (BER), que se caracteriza por usar o prestígio de alguém como meio de reforçar sua tese.

Na questão 3, sobre os principais desafios que o professor da EJA enfrenta, rompe com pré-estabelecido ao propor que o ensino e o conhecimentos precisam ser significativos, pois o professor precisa disputar com os diversos atrativos que o mundo fora da escola oferece. Enuncia uma regra ao afirmar que é necessário que o professor tenha uma entrega muito grande à EJA, pois a escola precisa ser um espaço de prazer. Para fundamentar sua regra, faz menção aos argumentos que fundamentam a estrutura do real através do uso de modelo, antimodelo e metáforas.

Seu objetivo é refletir, como preconizavam Freire (2014) e Perelman (2004), que o ensino precisa dialogar com os interesses dos alunos adolescentes e adultos, para que transformem suas realidades em um espaço democrático, que estabelece o diálogo e uma participação ativa dos educandos, usando como fio condutor a afetividade e o amor, enxergando na proposta da Arte essas prerrogativas. O professor é muito feliz na construção de sua argumentação, apresentando uma visão plural e uma forte inclinação para uma preocupação com a condição humana dos alunos da EJA, utilizando argumentos de autoridade, que seriam Paulo Freire e a própria disciplina de Artes. Neste processo, elege a escola como espaço de prazer, como arena para a consolidação de tal prática:

Tem que ter uma entrega muito grande, porque ensinar para adolescentes, disputar atenção de um mundo que tem diversos atrativos [...]. Olha para essa sala aqui, é pensar no que? Num espaço que dialoga com que está lá fora? Muros na escola! Não deveria nem ter muros na escola. As salas de aula não deveriam ter essa estrutura, elas parecem uma empresa onde você tem setores ou até mesmo um presídio ou uma creche gigante que você tem que pegar o chicote e ficar mantendo os alunos aqui dentro. E não é essa a proposta. A Escola tem que ser um espaço de prazer. A escola tem que ser um espaço, como Paulo Freire fala, dialógico, de estabelecer o diálogo, de uma prática docente baseada na afetividade, inclusive, um espaço democrático de verdade, mas na afetividade, no amor, na espiritualidade. A proposta da Arte é muito ligada a essa questão [...]. No sentido que os conteúdos venham a fazer com que esses meninos se percebam como, também, pessoas ativas, como agentes da sua construção de conhecimentos, e também como pessoas que são capazes de transformar suas vidas e, por conseguinte, transformar sua realidade.

Na mesma direção da resposta anterior, ao responder à questão 4, compreende que as razões que levam o aluno à desistência estão na escola e em seus mecanismos de exclusão. Sua argumentação tem como atores principais os adolescentes, e usa como edifício para sua argumentação a ruptura de ligação. O respondente pretende continuar mostrando ao seu auditório, no caso a pesquisadora, que a escola é um espaço que não é atraente. Segundo ele, o foco da desistência não está em fatores externos, mas nos instrumentos de exclusão que a escola utiliza para levar o aluno ao abandono escolar ou à perda de interesse por ela.

Nesta direção, caminham as ideias de Bourdieu (2011) e sua discussão sobre a exclusão que ocorre dentro dos muros da própria escola, levando os alunos ao fracasso escolar. Apesar de seu caráter democrático e de acesso a todos, o autor discute se antes o sistema fazia os alunos abandonarem seus espaços, com uma aparente “democratização” que seleciona por mecanismos meritocráticos, elegendo aqueles que terão destinos mais ou menos valorizados.

Dito isso, o professor lança mão de argumentos baseados na estrutura do real para balizar a situação da escola como *locus* de dominação e poder, bem como para justificar o desinteresse do aluno por ela. A tal argumento, denominamos de argumento de autoridade

(BER). Ele utiliza esse argumento tanto para caracterizar a escola como espaço autoritário e de punição, quanto para defender a escola como um espaço democrático, pois cita um autor que vê na escola um espaço que ainda não foi contaminado pela dinâmica capitalista. Além disso, o professor também utiliza o antimodelo (FER) para exemplificar que existem tecnologias que disputam com a escola a atenção dos alunos adolescentes, conforme fala a seguir:

A escola é pouco atraente. A escola é ainda vista como espaço de castigo, um espaço não prazeroso, um espaço onde alguém vai ditar uma norma e eles tem que responder de cabeça baixa. Não é um lugar de prazer, e aí como eu falei, disputa com WhatsApp, com Facebook, todas essas tecnologias. Tem um pensador, que eu estou estudando um livro dele muito legal, que se chama Jan Massachelein. Ele faz a questão da defesa da escola. A escola como local de ócio, a escola como local de participação, como um local que ainda não foi contaminada por essa dinâmica capitalista, que diz que tudo tem que ser transformado em produto [...]. Então ela tem esse desafio muito grande de se tornar um espaço atraente e realmente democrático.

Uma das características desse professor, ao argumentar, está em balizar suas respostas com o uso considerável de autores, e isso se deve a sua formação acadêmica. Faz-se necessária na EJA a importância da formação dos professores, como analisa Barcelos (2006), tendo em vista uma educação em prol da diversidade e da pluralidade. Essa diversidade e pluralidade não são perigosas, ao contrário, são excelentes oportunidades para ampliar o repertório de conhecimentos e de saberes sobre o nosso fazer educativo.

Para romper com a lógica da desistência (pergunta 4), o professor afirma perceber a escola como um espaço que precisa reconhecer as limitações dos alunos e não a incapacidade, pois agindo dessa forma pode reconhecer que a diversidade presente é plural, porque diferentes vozes de adolescentes das escolas públicas são ouvidas e consideradas. Em seu argumento sobre a escola, faz uso de vínculo causal meio e fim (BER), pois vê neste espaço o local que ajudaria o aluno a se descobrir enquanto agente transformador de sua realidade e de seu aprendizado, ainda que considere que esse aluno não traz certo capital cultural.

Argumenta, também, utilizando um argumento inclusão do todo em suas partes (QL) para explicar essas limitações dos alunos, e afirma que para entendê-las em sua totalidade se faz necessária a denúncia de suas partes. Essas limitações são fruto de certa falta de um capital cultural. Mais uma vez, o respondente recorre ao argumento de autoridade (BER), só que dessa vez se inclui e se volta para seu auditório, no caso a pesquisadora, como alguém que também tem esse prestígio para legitimar que a cultura escolar é importante. Por último, emprega o antimodelo (FER) para justificar que o público da periferia ainda é visto como invisível por parte do sistema escolar:

Porque ela precisa fazer o aluno entender que ele é o agente principal de transformação, do aprendizado e da transformação que a vida dele vai ter a partir do momento que ele está aqui na escola. Ele tem que perceber isso, e nós temos alunos que por uma série de limitações, porque não chamo isso de incapacidade, mas de limitações de ordem várias: pais que não trabalham, pais que tiveram poucas oportunidades de estudar, e ensinar para eles que o a cultura escolar é importante, que ela transforma, que ela promove. Eu sou fruto desse pensamento e acredito que você (pesquisadora) pode ter sido fruto disso. Enfim, a escola dá essa oportunidade de a gente pensá-la como um espaço plural da diversidade. Ainda mais escola de periferia, que ela é uma escola que recebe um público que é invisível. Você vê a predominância de meninos de classe popular negros, meninas negras e que não são vistos como alvo de inclusão, mas do indesejável.

Em relação aos conflitos geracionais, o professor é muito sucinto. Reconhece que existe o conflito, e aponta que se a escola for um espaço plural, essa interação dos mais jovens com os mais adultos pode potencializar a prática. Considera que essa interação não atrapalha o trabalho do professor, na medida em que ele mostre aos alunos que os diferentes saberes, visões de mundo e conhecimentos sobre tecnologias proporcionam uma ajuda mútua. Para respaldar tal pensamento, utiliza um vínculo causal argumento pragmático (BER), pois dá uma forte ênfase nas consequências, considerando que se o professor souber conduzir e promover a interação entre esses conhecimentos não irá atrapalhar, mas sim potencializar a prática. Ao final de sua argumentação, faz uso de uma metáfora, pois acredita que a EJA tem uma “musculatura” que comporta essa interação e a faz diferente de outros segmentos da educação. Vejamos como conduz sua argumentação:

Porque se o professor souber conduzir a sua prática fazendo um encontro de gerações, mostrando para eles que os saberes dos mais velhos podem ajudar os mais novos e os mais novos com os seus conhecimentos, suas tecnologias, sobre como pensar o mundo de uma ótica que é diferente deles (adultos) [...]. Então, ela não atrapalha. Acredito que pode tornar a EJA uma modalidade que tem uma musculatura que seja um diferencial para a escola.

Ao argumentar como lida com as diversidades culturais, sociais e econômicas dos alunos, utiliza um argumento de coexistência para referendar que, ao relacionar essas questões em suas práticas, procura demonstrar que isso faz parte de sua visão, seus valores e sua formação acadêmica. Por isso, caracterizamos seu argumento de ato pessoa (BER). Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) apontam que, ao utilizar esse tipo de argumento, o orador vê uma relação entre o valor de seus atos e os valores que julga serem importantes em relação as suas convicções, sentimentos, aptidões e instintos. Mais uma vez, então, o professor lança mão de um argumento de autoridade (BER), ao classificar sua prática com progressista e libertária. Isso fica claro quando analisamos a seguinte fala:

[...] eu tento lidar de uma maneira muito respeitosa. Tento lidar de uma maneira bastante paciente. Lógico que eu procuro estudar. Repensar a prática. Se não está funcionando de um lado, eu tento pensar de que lado eu posso conduzir e conversar muito. É dialogar, pensar e levar a reflexão. Acredito que as aulas, de maneira geral, elas têm que ser um espaço de reflexão. A escola precisa ter essa obrigação de o aluno ser pensador, não reproduzidor, alguém que vai repetir um conhecimento acumulado ou ser portador da verdade. Não! Eu procuro muito ser um professor propositivo, provocador, aberto ao diálogo. Às vezes tem que ser firme mesmo! Pela própria imaturidade deles. Mas de acordo com que você está perguntando a minha prática ela é muito progressista e libertária.

O entrevistado considera que sua prática deve propor o diverso e o dialógico. A construção de um espaço de debate na EJA frente a diferentes posicionamentos éticos, o direito à liberdade e a conjugação dos universos plurais dos alunos são fatores preponderantes para uma prática pedagógica tecida em acordos argumentativos gerados em contextos controversos. Ainda que seu foco principal seja o público adolescente, que parece ser a maioria em suas turmas, na resposta da última questão, sobre a postura do professor frente a diversidades de valores que os alunos da EJA trazem de outros convívios sociais, vemos seu compromisso com o diálogo, com a cidadania e a formação dos alunos para além do mercado de trabalho. Situa, então, os alunos como agentes transformadores da sociedade, considerando que o fio condutor que irá tecer o caminho para escola atingir esses objetivos será a diversidade, com uma educação que tem como foco dar voz às diferentes identidades.

Para validar suas ideias, recorre a um argumento que fundamenta a estrutura do real: o modelo. Segundo ele, o professor é aquele que irá mediar a reflexão dos alunos para o exercício da cidadania. Além do modelo, utiliza também um vínculo causal meio e fim, para balizar a escola como lócus privilegiado dessa formação, conforme observamos no pronunciamento abaixo:

A escola é um lugar de diversidade. A escola é um lugar de formar pessoas autônomas. Não de pessoas simplesmente preparadas para o mercado de trabalho e atender docilmente as ordens, não ter o direito de expressar sua opinião e de desempenhar a cidadania. E aí, o professor tem que ser essa pessoa que vai mediar essa moçada para uma prática que não é muito trabalhada no cotidiano deles, que é ser pensar como alguém que é cidadão e esse cidadão é alguém que tem que ter uma noção clara de qual é o papel dele, qual é o espaço dele dentro da sociedade como agente transformador

5.3. As técnicas argumentativas utilizadas pelos oradores: Uma análise comparativa

Após a análise retórica das argumentações dos oradores, realizamos as aproximações e os distanciamentos entre os argumentos mais utilizados pelos professores. Como estabelecem Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), todo orador e a sua argumentação buscam a adesão do

público que se deseja influenciar. Observamos que os professores, de antemão, consideravam que a pesquisadora entendia certas questões que enfrentavam nessa modalidade, por ser também uma professora da EJA. Era como se houvesse entre pesquisador e os entrevistados algum acordo, típico dos auditórios particulares, pois nesse intenso diálogo certas convenções, certos termos ou até mesmo conhecimentos são compartilhados: os respondentes entendiam que eram perfeitamente compreendidos pela pesquisadora, o que favorecia a tentativa de persuasão.

Foram estes os esquemas argumentativos utilizados pelos professores: quase lógico (QL), baseado na estrutura do real (BER) e os que fundamentam a estrutura do real (FER). Como não são isoladas, as respostas dos oradores podiam apresentar todas as três técnicas argumentativas, ou seja, pensamentos mais formais (QL), o estabelecimento de solidariedades entre juízos admitidos (BER), os argumentos que fundamentam o real através do uso de ilustrações, exemplos, modelos, antimodelo, analogias e metáforas, e por último, as dissociações de noções tipificadas pela ruptura de ligação e seu compromisso como uma nova estrutura do real.

No estabelecimento de acordos entre o auditório e os oradores, ocorreu uma incidência maior de ligação de sucessão e coexistência (BER), pois os professores, na maioria de seus argumentos, estabeleciam vínculos ou solidariedades entre as perguntas e suas respostas. A dissociação ou ruptura da estrutura do que estava sendo perguntado e a sua modificação aparecem em menor número, mas foram bem utilizadas pelos professores, sendo que em alguns momentos esses dois aspectos apareceram até mesmo simultaneamente, pois, como bem observaram Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), as duas técnicas são complementares e operam conjuntamente, cabendo ao orador evidenciar ora um aspecto, ora outro.

5.4. Análise dos argumentos dos professores: diferenças e aproximações

Os argumentos mais utilizados pelos professores foram aqueles que estabelecem ligações entre os juízos admitidos e as respostas que são utilizadas para a persuasão, portanto os que são baseados na estrutura do real (BER). Nesse tipo de argumento, o sucesso de seu desenvolvimento depende da forte ligação dos acordos e os valores que o orador julga ter estabelecido com o auditório. As ligações de sucessão representadas pelos argumentos pragmático, de vínculos causais meio e fim e fato consequência foram utilizadas por todos os respondentes. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), esses argumentos são vistos pelos oradores como fundamentais no êxito da persuasão, devido à ligação de uma

determinada causa com suas consequências e com os efeitos positivos e negativos que produzem.

As ligações de coexistência marcaram uma forte presença, representadas pelo argumento ato pessoa (BER) e pelo argumento de autoridade (BER). A prática pedagógica exige posicionamentos, estratégias, conhecimentos e valores, e o argumento ato pessoa reúne a construção existente entre a relação da pessoa e tudo que ela representa, o que é visualizado através de seus atos. Valores, virtudes, qualidades ou divergências sobre essa ou aquela concepção se ligam através dos atos expressos pela pessoa. O uso desse argumento pelos oradores acabou evocando outro argumento: o de autoridade.

Através das análises das entrevistas, dividimos os professores em dois grupos: aqueles que utilizaram os argumentos ato pessoa justificando seus posicionamentos, estratégias e escolhas, a fim de evitar consequências negativas ou potencializar aspectos positivos da prática pedagógica, desencadeando um número significativo de vínculos causais, principalmente, o argumento pragmático; e um segundo grupo, de professores que utilizaram o argumento ato pessoa justificando suas escolhas, posicionamentos e o enfrentamento dos problemas e avanços na EJA, legitimados pelo argumento de autoridade (centrados na formação acadêmica) e pelo o vínculo causal meio e fim, ao enfatizar as finalidades da escola e sua função na transformação da realidade dos alunos.

O grupo I, tem professores tanto da escola A quanto da escola B. São, no total 5, oradores. Esses professores, ao utilizarem o argumento ato pessoa, compreendem que suas ações são responsáveis pela implementação de propostas para o enfrentamento dos conflitos geracionais, e de formas de lidar com a diversidade decorrente desses conflitos. Geralmente, essas ações são isoladas e individualizadas, pois os entrevistados não citam nenhuma interação com a equipe diretiva da escola, a não ser aquelas de caráter disciplinar. Buscam estratégias para minimizar os aspectos negativos ou potencializar os aspectos positivos dos resultados da interação com os alunos. O sucesso ou o fracasso das estratégias estão intimamente ligados à sua relação com o grupo, aos objetivos de sua disciplina (conteúdos) e à autoridade que têm em relação aos seus alunos; porém, alguns professores apresentam iniciativas buscando um pouco mais de interação com as diferenças que os alunos apresentam. Tanto os alunos mais jovens quanto os mais velhos possuem uma participação tímida em relação ao estabelecimento de acordos que irão servir para mediar os conflitos. Vejamos as falas abaixo:

Prof. 1 – Olha a gente tenta. Nem sempre a gente consegue. A gente tenta juntar esses conhecimentos. Porque assim, o problema dos mais jovens é que eles são barulhentos e os mais adultos e os idosos querem silêncio. Querem uma coisa mais silenciosa. E

às vezes o problema está aí, nesse barulho de um e o silêncio do outro. Mas a gente tem conseguido trabalhar essa diferença ali. Em alguns momentos fica bem complicado, mas assim, no geral tem dado para a gente aproveitar, como posso dizer, essa juventude, esse gás para que eles possam estar ajudando um ao outro.

Prof. 3- [...] eu tento mostrar para os dois grupos que assim, eles não são inimigos. E o que um tem facilidade, o outro pode não ter e vice-versa. Então, eles se ajudando acabam fazendo que a prática deles tenha um resultado melhor.

Prof. 5- É muito difícil. Porque os alunos vêm com grandes dificuldades e trabalhar com isso é quase impossível hoje em dia na EJA. Têm muitos problemas que envolvem: a questão disciplinar, o desinteresse. Às vezes a gente tenta trabalhar com alguns projetos ou com alguma coisa que seja voltada para a realidade dos alunos. Tenta abordar questões mais atuais, mas mesmo assim, é bem complicado.

Prof. 6- Bem, eu tento fazer meu trabalho. É às vezes, quando a situação é mais complicada eu encaminho para a orientação ou para o dirigente de turno. Eu tento fazer o meu trabalho, passar meu conteúdo, e quando têm situações que não dão para relevar, eu encaminho aos dirigentes de turno ou os diretores da escola ou a orientação da escola.

O argumento ato pessoa (BER), quando utilizado pelos professores do grupo I, acaba por desencadear a utilização de vínculos causais na justificativa de suas escolhas, práticas e ações no enfrentamento das diferenças presentes em sala de aula. O argumento mais evidente acaba por ser tornar o argumento pragmático (BER), pois o tema diversidade ainda é visto de uma forma não muito clara entre os professores, que procuram, através de seus atos, estratégias e motivações para evitar consequências negativas ou até mesmo potencializar aquelas que podem dar certo, e isso é legitimado por um outro argumento que é o de autoridade (BER), pelo qual o professor se vê, através de suas ações e posicionamentos, como aquele que irá tomar decisões em relação aos conflitos decorrentes da enorme diversidade dos alunos. Os alunos, nesse caso, correm o risco de serem meros expectadores, que irão acatar as decisões sem o estabelecimento de acordos.

O grupo II é composto por 4 professores: 1 professor da escola A, que também dá aula na escola B, e os professores 7, 8 e 9, todos da Escola B. Observamos um outro tratamento na argumentação utilizando o ato pessoa (BER). Seus posicionamentos não são ancorados apenas nas suas escolhas, preferências ou no que julgam ser o certo ou errado para o público que frequenta a EJA. Diferentemente do grupo I, os integrantes do grupo II utilizam o argumento de autoridade (BER) sem se pautarem, apenas, em suas estratégias ou até mesmo nas posições que ocupam em relação à turma, mas em teorias, campos do conhecimento, conceitos e concepções pedagógicas, resultantes da formação acadêmica, e a criação de espaços argumentativos. Portanto, compreendem a complexidade de se trabalhar a diversidade presente na EJA à luz de um referencial teórico, apoiados não apenas em suas experiências, mas a partir do objetivo de encontrar alternativas para melhor trabalhar as diferenças em sala de aula. Assim, nesse sentido, os alunos são convidados a participar. Neste caso, o grupo II vê a autoridade não

centrada apenas na figura do professor, mas nas concepções pedagógicas que norteiam suas práticas.

Vejamos nos depoimentos abaixo como os professores do grupo II lidam com as diversidades culturais, sociais e econômicas dos alunos (questão 7 e 8):

Prof. 4- Geografia- [...] eu sou muito mediadora de conflitos. Eu sou a favor de uma educação baseada na Interculturalidade. Então sempre que eu posso, eu introduzo esses temas que eu sei que geram conflitos de gerações mesmo. E até mesmo para os mais jovens, muitos temas, às vezes são vistos com mais preconceito do que com os mais velhos. Então, relações de gêneros, os mais velhos, às vezes aceitam melhor a diversidade de gêneros que os mais novos. Eles ainda são muito introjetados nos padrões sociais dominantes. Sempre que eu posso introduzo esses temas, eu debato com eles, eu tento desconstruir algumas ideias mais enraizadas [...]. É, eu tento criar o debate. Por exemplo: eu tento trazer textos, quando é no nono ano, que mostrem esses diferentes pontos de vista. Às vezes eles têm a opinião que eles têm, porque simplesmente desconhecem outra.

Prof. 7- História- [...] eu acho que normalmente o pessoal de História trabalha bem essa questão da diversidade. A gente reconhece e entende isso como um ponto de riqueza. De riqueza num sentido, se é que ele existe, no sentido espiritual da coisa. Você tem possibilidades de aprendizagens. Por isso que eu falo, numa turma com experiências diversas ela é mais rica naquilo que ela me possibilita de trabalho, e eu acho que eu anseio por essa diferença. [...] entendo os colegas que dizem assim: “é melhor uma turma só de jovens, é melhor uma turma só de idosos, porque existe conflito”. O nosso papel não é fácil, não estou dizendo que é fácil e que nem a gente consegue sempre, é regular esse conflito e transformá-los em algo produtivo, ou seja, fazer com que os alunos percebam que essa diferença não é ruim. Essa diversidade é uma possibilidade de riqueza cultural, intelectual para todos.

Prof. 8- Olha, a gente sempre tem que trabalhar o máximo que a gente puder com a realidade, pois quando a gente consegue se aproximar da realidade do aluno, do que ele vive, do que ele acha, do que ele pensa a gente consegue mais retorno deles. A gente enxerga isso nos olhos deles. É lógico que a gente tem uma função também de trabalhar conteúdos [...] eu acredito que o caminho que você consegue atenção sem deixar de lidar com os conteúdos, é você fazer a ponte entre aquilo que ele vive e aquilo que ele está estudando. Então, não é sempre que eu consigo fazer isso, mas quando consigo, sempre eu consigo mais resultados, mais vivência, mais atenção. É a forma que eu busco.

Prof. 9- Artes- [...] eu tento lidar de uma maneira muito respeitosa. Tento lidar de uma maneira bastante paciente. Lógico que eu procuro estudar. Repensar a prática. Se não está funcionando de um lado, eu tento pensar de que lado eu posso conduzir e conversar muito. É dialogar, pensar e levar a reflexão. Acredito que as aulas, de maneira geral, elas têm que ser um espaço de reflexão. A escola precisa ter essa obrigação de o aluno ser pensador, não reprodutor, alguém que vai repetir um conhecimento acumulado ou ser portador da verdade. Não! Eu procuro muito ser um professor propositivo, provocador, aberto ao diálogo. Às vezes tem que ser firme mesmo! Pela própria imaturidade deles. Mas de acordo com que você está perguntando, a minha prática ela é muito progressista e libertária.

O grupo II busca, através de concepções pedagógicas, áreas de conhecimento ou referenciais teóricos, as bases para alcançar o fortalecimento do debate, a mediação de conflitos e o enriquecimento da prática pedagógica, a partir do que os alunos trazem. A diversidade se constitui em um tempero que irá favorecer a promoção de canais dialógicos, na busca e na

consolidação de acordos e de práticas significativas que reforcem as diversas identidades, mediante a beleza das diferenças.

Em relação à prática pedagógica, alguns professores do grupo I consideram que uma prática dialógica que leva em consideração a realidade cultural dos alunos é separada da apresentação dos conteúdos. Declaram que realizam tal prática apenas quando têm alguma oportunidade; outros, ainda, destacam suas consequências “negativas”, conforme observamos nos depoimentos abaixo:

Prof. 3 - [...] tem como você discutir alguns conteúdos com os alunos, tem como você contextualizar alguma coisa para a realidade deles, mas de vez em quando, eles são um pouco impacientes com isso, porque quando você contextualiza alguma coisa, você demanda um pouco mais de tempo, não é aquela coisa fria que você transmite para o aluno, e às vezes, alguns não tem a parte necessária para poder dar tempo ao tempo e compreender isso tudo, e então, às vezes, o grupo acaba se dispersando.

Prof. 5 – [...] a gente tem hoje muitos jovens, que não são adultos trabalhadores, e que realmente fica difícil você estabelecer uma relação mais crítica de conteúdo, de vivência que seja dentro dos níveis que preconizam Paulo Freire. Eu acho que hoje é bem complicado.

Prof. 6- [...] cada professor tem um estilo diferente. Se vê que tem alguns professores que discutem mais, agora não sei se é exatamente nesse estilo Paulo Freire. Eu tenho, mais ou menos um roteiro de conteúdo que tenho que passar, e conforme a situação, eu tento relacionar alguma coisa da realidade geral.

Em relação ao grupo II, uma prática que leve em conta a realidade cultural dos alunos, além de ser considerada a essência de uma aula mais enriquecedora e dialógica, é uma das finalidades da educação que se compromete em ser democrática e que leva em consideração o interesse dos alunos, convidando-os a uma maior participação. Vejamos:

Prof. 4- [...] eu acho que ela tem que ser assim. É, o conteúdo da EJA ele tem que ser pensado, justamente, para aquilo que interessa ao aluno, pelo menos eu tento fazer isso na minha prática. É, eu não sigo o currículo oficial. Eu burlo o currículo para que essas coisas, para que eu evidencie mais no currículo as coisas que eu sei que irão interessar mais aos alunos, e eu sempre início as discussões com instigações a eles, para que eles falem mais do que eu, e deixo que eles falem, da prática deles. Em Geografia, isso é muito fácil, eu acho que em outras disciplinas, como Matemática. Eu vejo que os colegas de Matemática, por exemplo, têm mais dificuldades de fazerem isso.

Prof.7- [...] hoje eu sou dou aula no EJA. Eu acho que o EJA é um grande espaço para que isso, é um espaço, talvez, mais fácil de você desenvolver esse tipo de relação com o aluno, essa interação dialógica com o aluno do que outros espaços. Até porque você trabalha com o aluno adulto, ou próximo a ser adulto, em que isso se torna quase que uma necessidade. Se você não partir, se você não criar um canal de diálogo, ainda mais na matéria que é História, que as experiências deles sirvam de não de ponto de partida, mas pelo menos de referencial do que a gente vai trabalhar, você está morto! Se a gente consegue fazer isso o tempo todo? Particularmente, não! Se a gente tenta o

tempo todo? Sim. A gente tenta o tempo todo. É, eu acho que a gente consegue, particularmente, eu acho que eu consigo fazer isso mais fácil numa turma de EJA, do que numa turma regular.

Prof. 8-[...] às vezes uma aula muito dialógica esbarra, até mesmo, na resistência dos alunos que já tem uma cultura tradicional muito arraigada. Então, eles esperam o quadro cheio, eles entendem que estão tendo aula quando estão copiando, mas quando a gente consegue abrir o espaço para o diálogo, para eles se colocarem para a gente entender mais o universo deles, a aula funciona melhor.

Prof. 9- [...] a proposta da arte é muito ligada nessa questão, pelo menos, eu penso muito nessa questão espiritual. No sentido de que os conteúdos venham a fazer com que esses meninos se percebam como também pessoas ativas, como agente da sua construção de conhecimento e também como pessoas que são capazes de transformar as suas vidas e, por conseguinte, transformar a sua realidade. Eu percebo isso, a partir do momento, quando eu vejo os meus alunos escutando funk, e aí, tem a questão do empoderamento, a questão da mulher. Essa Valeska e outras meninas que cantam “oh, ser poderosa e ter direito ao corpo, é ter poder”. E os meninos quando se reinventam, a questão do passinho. Eles até não percebem que o funk é essa voz. Quando eu trabalhei com eles a questão da cultura popular, e falei do samba, aquela música do Zé Kéti: “ eu sou o samba, eu sou a voz do morro”, porque as pessoas do morro não têm voz! Hoje, qual é a voz da juventude é o funk. É o funk, é a maneira que eles encontram de se expressarem, e isso não pode ser desprezado. Acho que a escola tem que ser apropriar disso. Então, a escola é um lugar de apropriação, sim, dos códigos que eles trazem lá de fora. Paulo Freire é importantíssimo! Eu tenho ele com bússola. É o pensador brasileiro que eu tenho como bússola.

Podemos observar que os dois grupos utilizam os mesmos argumentos baseados na estrutura do real (ato pessoa, vínculos causais e argumento de autoridade). Porém, fica claro que os mesmos argumentos são utilizados para finalidades diferentes. O grupo I utiliza o argumento ato pessoa justificando suas estratégias e ações, visando diminuir as “consequências negativas” que as interações das diferentes gerações podem acarretar (argumento pragmático); consequentemente, recorre-se ao prestígio que os professores têm em relação à turma para legitimar suas práticas (argumento de autoridade). O objetivo último, portanto, acaba sendo a anulação das consequências e de todo desconforto que as interações entre as diferentes identidades podem acarretar. Podemos observar isso mais claramente no relato da professora 2 (questão 8):

[...] porque assim: a maioria dos nossos alunos, eles podem até não praticar o Evangelho, mas eles são evangélicos. Eles se dizem evangélicos. Talvez a postura não tem nada a ver com isso, mas eles se dizem evangélicos. E aí, tem alguns que tem uma postura muito assoberbada, tipo querendo se mostrar mais. A gente teve um problema ano passado com um aluno. Eu como professora, me mantenho neutra. Eu tento assim, mediar os possíveis conflitos. Como? Eu fico neutra. Eu tento evitar o máximo manter e mostrar a minha postura. Entendeu? As minhas escolhas, as minhas preferências, a minha escolha, minha opção política, futebol. Eu tento me manter neutra para evitar conflitos. Como professora, a gente tenta mediar entre eles

Já o grupo II, ao utilizar o ato pessoa, o faz mediado pelo argumento de autoridade, que não se centra apenas na essência dos indivíduos, seus juízos e valores, mas leva em

consideração as concepções pedagógicas (progressista, libertária e a citação de autores), as referências teóricas (interculturalidade) ou até mesmo campos de conhecimentos (História e Geografia). Portanto, a formação acadêmica tem um caráter essencial para uma prática que leva em consideração a diversidade nas turmas da EJA. Fazendo o uso dos argumentos de autoridade, os professores do grupo II entendem que sem a diversidade não se constrói uma prática pedagógica participativa, rica e que gera liberdade, conforme depoimento do professor 9:

Prof. 9- [...] busco como professor de Artes, é, ter essa formação sim: crítica, de estimular o pensamento, o aluno leitor de mundo através da leitura de imagens. Essa é a proposta de Paulo Freire. Essa questão, também, da metodologia da Ana Mae que vai dialogar com Paulo Freire, dialoga com Vygotsky que é a questão do método sócio histórico que é partir da realidade deles. Na etapa V, a gente pode avançar um pouco mais, que é um público que já tem um uma vivência comigo, e também, pelo menos aqui, temos mais adultos. É eu posso aprofundar algumas questões sociais. Aqui (etapa IV) eles são um pouco mais novos e nós trabalhamos nessa perspectiva crítica, de leitura do mundo e eles entenderem, enquanto jovens, e se tornarem agentes do seu tempo. Eu tenho essa perspectiva, então acredito que é dialógica sim, o diálogo, tem muito a ver com a proposta do Paulo Freire.

Os diferentes conflitos são gatilhos para enriquecer, ainda mais, a ação pedagógica, tecendo juntamente com o diálogo a arena onde o debate é promovido e onde os diferentes grupos, gerações e identidades possuem voz. O vínculo causal evocado, nesse caso, é o meio e fim, pois o objetivo da prática pedagógica realizada pelo professor é a construção de espaços democráticos em que todos têm o direito a se expressar, independentemente da classe social, etnia ou credo religioso. Em relação aos objetivos da prática pedagógica e da escola, o grupo II deixa claro que:

Prof. 7- História - [...] fazer com que as pessoas percebam que não há saber que esteja hierarquizado de maneira melhor ou pior que o outro, ou seja, isso é regular. Não há saber, não há, não há condição sexual, não há condição de gênero, não há [...]. Todas as possibilidades existem e o respeito[...]. Aprender a lidar com a diferença, aprender a trabalhar com a diferença é algo que enriquece o coletivo, ou seja, viver em sociedade é viver a diferença. A gente em sala de aula tem que mediar nesse sentido.

Prof. 8 - Eu acho que a gente tem que ser o mediador. Eu acho que a gente tem que ser a pessoa, o cara que estabelece o diálogo. Então, você é aquele que vai chamar atenção quando o aluno não escuta o argumento do outro. É as pessoas tem que ter o direito de terem a suas opiniões, e que haja discussão de argumentos não de volume de voz e nem de intolerância. Então, eu acho que a gente é uma mesa mediadora das crenças, das opiniões, tentando fazer com que as pessoas tenham o direito a expressar suas opiniões, sem por isso serem objetos de violência, xingamento ou de raiva. As pessoas têm direito a discussão e a gente é o instrumento para facilitar isso.

Prof. 9- A escola é um lugar de diversidade. A escola é um lugar de formar pessoas autônomas. Não de pessoas simplesmente preparadas para o mercado de trabalho e

atender docilmente as ordens, não ter o direito de expressar sua opinião e de desempenhar a cidadania. E aí, o professor tem que ser essa pessoa que vai mediar essa moçada para uma prática que não é muito trabalhada no cotidiano deles, que é se pensar como alguém que é cidadão, e esse cidadão é alguém que tem que ter uma noção clara de qual é o papel dele, qual é o espaço dele dentro da sociedade como agente transformador.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Paiva (2009), quando assinala que, após tantos séculos de resistência e luta pelos direitos de saber apenas ler e escrever, a educação de jovens e adultos vive novos tempos, em que as complexidades do mundo contemporâneo exigem novos conhecimentos, novas leituras de textos e contextos em cenários de intensas e profundas mudanças. O direito à educação nessa modalidade não pode ser configurado pelo uso político do acesso à escola, mas pela garantia a uma educação ao longo da vida, que proporcione à população que frequenta a EJA uma efetiva participação nas principais decisões políticas nacionais e internacionais, o que se traduz em posicionamentos comprometidos com a transformação social, bem como na busca do diálogo e de soluções “provisórias” dos conflitos que emergem das interações humanas, que são perpassadas pelas diversidades sociais, culturais e econômicas dos alunos.

Nessa direção, a EJA é de vital importância para sistema educacional brasileiro, não pelo seu carácter compensatório ou aligeirado, mas por possibilitar ações educativas para pensar questões de gênero, de etnia, ambientais, profissionais, políticas etc.. Nesse sentido, nossa pesquisa apontou que existem práticas pedagógicas que potencializam espaços para a construção de canais dialógicos, plurais e que geram a participação responsável pelos interesses individuais e coletivos dos alunos jovens e adultos.

Buscamos, então, compreender, à luz da Teoria da Argumentação desenvolvida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), quais argumentos os professores utilizam para explicar como a diversidade presente na EJA impacta as práticas pedagógicas no enfrentamento dos diferentes conflitos e no estabelecimento de acordos provisórios mediados pelo diálogo.

As falas dos professores revelaram que as duas escolas apresentam situações semelhantes em relação aos problemas e avanços decorrentes das diversidades culturais dos alunos e das práticas pedagógicas utilizadas. Portanto, percebemos que os diferentes argumentos utilizados apontam para ações pedagógicas que ora se respaldam numa prática pedagógica individualizada e fruto das estratégias individuais dos professores, ainda muito restrita ao universo da sala de aula; ora são alicerçadas em ações que se aproximam de um maior intercâmbio com as produções realizadas no universo acadêmico, abrindo, portanto, um leque maior no enfrentamento dos conflitos decorrentes das diversidades, inclusive alargando as fronteiras para a participação dos próprios alunos.

A análise retórica dos depoimentos nos levou a categorizar nossos resultados, não numa classificação por escolas, pois nossa trajetória acabou nos levando à análise do conjunto de respostas dos 9 professores. Nas aproximações e diferenças das argumentações, identificamos

dois grupos, e em cada grupo, encontramos tanto professores da escola A quanto da escola B. Acreditamos que isso se deve à proximidade dos bairros onde estão localizadas as duas escolas, e de alguns professores atuarem tanto na escola A quanto na escola B.

Nos depoimentos dos 9 professores, os argumentos baseados na estrutura do real (BER) foram encontrados na maioria das argumentações. De acordo com Lembgruber & Oliveira (2011), os argumentos baseados na estrutura do real extraem sua força persuasiva das semelhanças que os oradores estabelecem com a vida cotidiana, para mostrar que existem vínculos causais que são determinados a partir das relações entre os acontecimentos, as possíveis causas que os determinam e os efeitos que são produzidos. Assim, verificamos que o uso desses argumentos se tornou necessário para o pontapé inicial de cada argumentação, uma vez que os professores partiam de uma realidade que conheciam e com a qual estavam ligados profissionalmente e afetivamente.

Além das ligações de sucessão (vínculos causais), os professores utilizaram outros argumentos baseados na estrutura do real, que são as ligações de coexistência. Por ligarem duas realidades de nível desigual, onde uma acaba prevalecendo sobre a outra, esses argumentos constroem suas bases teóricas nas relações entre as pessoas e seus atos. Devido a essas características, encontramos nas falas dos professores a necessidade de expressarem suas dificuldades, avanços e estratégias. Também descreviam suas ações pedagógicas, suas diferentes experiências, visões de mundo e a formação acadêmica.

Analisamos que esta ainda é uma prática muito presente na EJA: professores que estruturam a argumentação apoiando suas ações pedagógicas em suas escolhas, estratégias e experiências. Na maioria das falas do grupo I, observamos iniciativas solitárias que se respaldavam no que esses professores julgavam ser melhor para os alunos. Resolviam os conflitos e conduziam suas ações utilizando o prestígio que possuíam junto à turma para conduzir, mediar e propor as alternativas para o enfrentamento dos conflitos decorrentes da diversidade. Diante disso, o argumento de autoridade estava centrado na pessoa desses professores, o que levou, em alguns depoimentos, ao relato de práticas autoritárias, conteudistas, e uma visão muito tradicional da escola, pois consideravam que os alunos são passivos e que seus universos culturais são ambientes à parte, e fora dos muros da escola.

Dessa forma, os conflitos gerados devido à diversidade desse público são justificados através de argumentos pragmáticos, pois o objetivo no enfrentamento desses desacordos era evitar as consequências negativas, situações desfavoráveis ao bom andamento da aula e que não acarretassem nenhum prejuízo na apresentação dos conteúdos. Os conflitos geracionais são

resolvidos através da intervenção dos professores, que confessaram que interrompiam o curso da aula para “conversar” e “discutir” com os alunos sobre respeito.

Nessa ótica, os conflitos não são vistos como possibilidades de acordo ou da problematização da origem dessas dificuldades, pois, como observamos em Lembgruber & Oliveira (2011), as questões que são vivenciadas em sala de aula são também observadas nas demandas do dia a dia, e a prática pedagógica se constitui numa grande oportunidade de explorar as diferentes experiências e os diferentes conflitos que podem ser resolvidos através dos acordos, viabilizando uma maior participação democrática dos alunos. Se os conflitos são silenciados, podem levar a práticas autoritárias centradas apenas no que o professor considera ser o certo e o errado.

Por outro lado, observamos que os professores do grupo II, ao relatarem suas ações, conhecimentos acerca dos alunos e as finalidades da escola, estabelecem uma estreita relação com o argumento de autoridade, mas relativo à sua formação acadêmica. A formação acadêmica se constitui como o canal que irá dialogar com os diferentes conflitos que surgem em sala de aula. Esses professores declaram que, devido aos fundamentos de diferentes autores, concepções teóricas críticas, e os diferentes campos do conhecimento que norteiam os conteúdos que são apresentados aos alunos, suas ações pedagógicas são refletidas e empregadas à luz dessas perspectivas.

Os professores do grupo II, lidam com a diversidade dos alunos como algo natural e essencial para a construção humana, como indicado por Freire (2014). Consideram que é nas diferenças que os alunos trazem que se estabelece o crescimento desses educandos, enquanto indivíduos e membros de uma coletividade, favorecendo uma inserção mais cidadã e democrática nas questões que são enfrentadas dentro e fora da sala de aula.

O diálogo da escola com a academia se constitui num elo forte no entendimento das dificuldades que os alunos trazem de seu cotidiano, sua cultura, seus saberes e as diferentes relações que desenvolvem com a escola, que, muitas das vezes, ainda considera que os conhecimentos que os alunos trazem não são legítimos. Para o grupo II, os conhecimentos dos alunos se constituem no pontapé inicial para o diálogo entre a realidade trazida por eles e os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Esse tipo de visão se aproxima do pensamento de Perelman (2004) com sua filosofia regressiva: ao considerar que não existe uma única “verdade”, entendemos que a escola não é a detentora do conhecimento. Os depoimentos do grupo II levam em consideração os diferentes conhecimentos, ritmos e culturas que as diferentes gerações trazem. Apontamos também uma outra característica nos discursos dos professores do grupo II: ao rever a prática à luz do

contexto cultural dos alunos, os docentes se aproximam de um dos princípios da filosofia regressiva, o da responsabilidade. Esse princípio introduz o elemento humano, tornando o indivíduo responsável pelas escolhas que faz em prol da liberdade, e, sempre que necessário, está disposto a revisões e mudanças.

Dentro dessa ótica, o fracasso escolar não é visto com naturalidade ou como realidade própria das classes desfavorecidas, entendendo que a escola tem sua parcela de responsabilidade. Os professores do grupo II, reconhecem a importância de se adequar às necessidades dos alunos e à adesão de propostas a favor de uma educação crítica, repensada à luz das discussões e pesquisas que são realizadas nas Universidades – tudo isso em consonância com a problematização dos problemas sociais dos alunos, exercendo, assim, o princípio da responsabilidade observado por Perelman (2004).

A Universidade pode viabilizar juntamente com as políticas públicas um ensino em prol de uma atuação participativa, cidadã e que promova o diálogo, conferindo aos alunos adolescentes, jovens e adultos o direito da palavra instrumentalizada, pelas apropriações de uma educação que vê na diversidade que os alunos trazem a bússola que irá conduzir os propósitos da escola e sua função social. Assim sendo, a tarefa da escola não deve ser apenas preparar para o mercado de trabalho, mas oportunizar aos alunos instrumentos para ativa participação na sociedade.

Embora alguns professores apresentem uma visão muito conservadora da educação, evidenciada em alguns depoimentos do grupo I, percebemos que há um processo embrionário que considera as diferentes identidades presentes na EJA, como observado nas falas do grupo II. Portanto, consideramos que a EJA, em Duque de Caxias, pode estar caminhando rumo a uma educação que considera a pluralidade e o envolvimento significativo e democrático do público que frequenta essa modalidade, em prol de uma educação com qualidade, humana e transformadora.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de Jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRANDÃO, Zaia, BONAMINO, Alícia Catalano. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Córtez, 2010, p. 102- 103.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 3/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010, seção1, p.66.

BRAZ, Antônio Augusto; ALMEIDA, Tania Maria Amaro. **Do Merity a Duque de Caxias: Encontro com a História da Cidade**. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2010.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CANEN, Ana. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.p. 104.

_____; MOREIRA Antônio Flávio Barbosa (orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES; Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199 – 214.

EIRETER, Carmem L.; REIS, Sônia Maria. Educação de Jovens e Adultos: entre a regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio, SILVA, Isabel de Oliveira (orgs). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Teresa Goudard. Educação popular e a escola pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R, ESTEBAN Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de Jovens e Adultos. In: STRECK, Danilo R, ESTEBAN Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERRIGNO, Jose Carlos. **Coeducação entre gerações**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: SESC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIN, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Córtes, 2007.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é o um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n.10, 1999.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e Educação: da agora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; Oliveira, Renato José. **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO Elisabeth (orgs). **Teorias de currículo**. São Paulo: Córtez, 2011, p. 226.

_____. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2009.

MENDES, Tânia Maria Scuro. **Da adolescência a envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Córtez; Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos indicativos políticos. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Renato José. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011.

_____. **A prática docente e a ética na escola**. Unissinos, 2010, v.14, p. 126-133.

_____. A Nova Retórica, e a Problematologia e a Educação. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERELMAM, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.p.139-140.

_____. A Filosofia do Pluralismo e a Nova Retórica. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; Oliveira, Renato José. **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

ROSALIND, Gill. Análise do discurso. In: MARTIN, W. Bauer, GASKELL, George (orgs). **Pesquisa, qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 250.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2013.

RUMMERT, Sônia Maria. Políticas públicas para educação de jovens no Brasil: A permanente (re) construção da subalternização – considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n.29, 2007, p. 29 -45.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, Leôncio; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio, SILVA, Isabel de Oliveira (orgs). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Site:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016

< <http://www.capes.gov.br> > Acesso em janeiro de 2015.

8- ANEXO**Roteiro das entrevistas**

Dados pessoais e profissionais

Nome: _____ n° _____

Titulação

Graduação: curso

Pós-graduação (completo) _____

Pós-graduação (cursando) _____

Regime de trabalho _____

Tempo de docência _____

Disciplina _____

Etapa da EJA que leciona _____

- 1 - Como você avalia a prática pedagógica realizada na EJA atualmente?
- 2 - A prática pedagógica de Paulo Freire preconiza que haja relações dialógicas entre professores e alunos e que os conteúdos não sejam simplesmente transmitidos, mas discutidos com os alunos. Na sua opinião, a EJA apresenta alguma dessas características? Justifique.
- 3 - Quais são os principais desafios que o professor enfrenta na EJA?
- 4 - Na sua opinião, o que mais contribui para que os alunos desistam do curso?
- 5 - Em sua prática pedagógica, você tem lidado com situações conflituosas decorrentes das diferenças entre as gerações mais jovens e as mais velhas?
- 6 - Na sua opinião, as diferenças entre as gerações mais jovens e mais velhas podem potencializar a evasão ou contribuir para uma prática pedagógica enriquecedora? Justifique.
- 7 - Como você lida com as diversidades culturais, sociais e econômicas de seus alunos?
- 8 - Como você descreveria a postura do professor diante de conflitos étnicos, religiosos e políticos, que surgem na sala de aula devido às diversidades de valores que alguns alunos trazem de outros convívios sociais