

O Percurso do Diálogo na EJA: aproximações entre freire e Bakhtin

Natália Morato Mesquita Sabella
Becky Henriette Gonçalves Milano

Como citar: SABELLA, Natália Morato Mesquita; MILANO, Becky Henriette Gonçalves. **O Percurso do Diálogo na EJA: aproximações entre freire e Bakhtin.** In: MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 119-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p119-152>



O Percurso do Diálogo na EJA: aproximações entre freire e Bakhtin

*Natália Morato Mesquita Sabella*³⁰

*Becky Henriette Gonçalves Milano*³¹

Introdução

Acreditando no caráter inclusivo e libertador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e concebendo o diálogo como ferramenta para que assim o seja, julgamos necessário aproximar conceitos de autores que trabalhem a partir desta concepção considerando que a ação docente se faz essencial no processo de libertação (SILVA, 2012).

Sendo assim, o presente texto busca realizar aproximações dos discursos de Paulo Freire e Bakhtin que, embora tenham ganhado destaque em ramos da ciência, suas vozes ultrapassam tais limites e assim podemos dialogar com a Educação. (SCORSOLINI-COMIN, 2014).

Além de aproximar conceitos, consideramos importante relatar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando compreender a necessidade latente de visar práticas que acolham, respeitem e interajam com os educandos. Além da aproximação de conceitos necessários para a EJA, visamos aqui incitar questionamentos

³⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Câmpus de Marília.

³¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p119-152>

que nos impulsionem a melhorar a prática docente pautada numa mudança genuína de concepção.

Destacamos, então, aproximações entre os teóricos em questão no que diz respeito ao diálogo ser constituinte ao sujeito. Aqui não podemos separar o diálogo do posicionamento político, filosófico e ideológico dos sujeitos. Logo, o professor que se propõe práticas discursivas, está comprometido em formar sujeitos democráticos na escola e para além dela. (MARQUES, 2011)

1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para melhor compreensão da importância do diálogo como pilar da Educação de Jovens e Adultos no contexto atual é preciso refletir sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito social, humano e dívida social.

Ao trilhar a história da educação no contexto nacional, encontram-se fortes indícios do início do analfabetismo, com a dicotomia educacional e aculturação impostas pela Coroa Portuguesa, na figura da ordem religiosa jesuítica. Desde os primeiros anos da colonização, instaurou-se no Brasil a diferenciação e a segregação do direito de acesso à escolarização e permanência, cabendo à população indígena, apenas, uma rudimentar instrução ofertada pela ordem jesuítica que objetivava a dominação cultural, política e religiosa, demonstrando forte ideologia política e nenhum diálogo.

Posteriormente, na história da educação nacional, está a educação dos sujeitos escravizados, que, segundo Fonseca (2002), pode ser dividida em educação dos escravos trazidos da África, que sofriam uma ressocialização – processo conflitante com todas as referências sociais e culturais do sujeito –, e a educação das crianças escravas, nascidas no Brasil, a serem preparadas para receberem as injustiças, fruto

das relações sociais que caracterizavam o mundo escravista. Novamente, é possível constatar a escolarização com objetivo de preparação submissa e produtiva, que buscava infundir no escravo as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhador, tornando natural a relação entre dominador e dominado. Neste sentido, as práticas educativas podem ser tomadas como parte do processo de dominação do escravo.

Em 1759, em nome do ideário iluminista, os jesuítas, reconhecidos como os primeiros educadores, em terras brasileiras, com objetivos educacionais de dominação e alienação, são expulsos do Brasil, o que somente agravou e retardou o processo educacional, pois resultou num lapso de 13 anos sem escolas. Os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos por *aulas avulsas*, ministradas por professores improvisados, já que as obras dos iluministas continuavam proibidas.

Mesmo com a implementação da Reforma Pombalina e outros marcos legais ao longo do Império, a escolarização continuava privilégio de poucos.

Na República, as grandes contradições internas entre os dominantes e dominados eram mantidas e diante do primeiro censo, realizado em 1872, pela Diretoria Geral de Estatística (DGE), evidenciou-se uma taxa elevadíssima de analfabetismo, entre a população acima dos 5 anos de idade, livres e escravos, com índice de 82%.

Diante da constatação do alto índice de analfabetismo, ocorreu a edição do Decreto do Império nº. 3.029, em 9 de janeiro de 1881, que, embora consonante com a Constituição Imperial outorgada em 1824, contrariava o clamor e as discussões do momento, impedindo o voto aos analfabetos, que representavam quase a totalidade da população brasileira. Além de impedir o voto dos analfabetos, o referido diploma legal exigia também a comprovação de renda líquida anual do eleitor (BRASIL, 1882).

Assim, apenas 1,5% da população brasileira tinha o privilégio do voto, iniciando a distorcida interpretação do analfabetismo como chaga social, mas, sobretudo, com uma “visão ingênua ou astuta, como a manifestação da incapacidade do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua proverbial preguiça”. (FREIRE, 2006b, p. 15).

A partir da realização do censo de 1872 até o ano de 1890, segundo Ferraro (2009), os índices de analfabetismo permaneceram inalterados, perdurando a faixa de 82% da população brasileira.

Os educadores e órgãos governamentais não conseguiram unificar a política educacional do ensino elementar, tampouco dar continuidade, nos seus próprios estados, às *reformas e remodelações* por eles iniciadas com movimentos de renovação da educação, dentre eles, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930.

Esse fato ocorreu, graças à falta de elasticidade e ao baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Não houve, também, nesse período, a melhoria do ensino.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos constituiu-se tema de política educacional, sobretudo, a partir dos anos de 1940. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na efêmera Constituição de 1934. Na década seguinte, porém, começaria a tomar corpo, ante iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios e, sobretudo, direitos à escolarização por camadas da população, até então marginalizadas da escola, como afirmam Di Pierro, Joia e Masagão (1999).

O positivismo e o liberalismo foram capazes de determinar teoria, bem como prática educativa elitista, discriminatória e autoritária, que as condições materiais da sociedade estavam a exigir para a perpetuação dos direitos e privilégios dos grupos dominantes, como afirma Gonçalves (2007).

Longos foram os séculos de reprodução ideológica do analfabetismo e a função de aculturação e dominação exercida pela figura do educador. Neste contexto, cabe citar a promulgação da nova Constituição, datada de 1943, que propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Getúlio Vargas, determinando, de maneira efetiva, as esferas de competência da União, dos Estados e dos Municípios, em matéria educacional.

Este Plano, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação.

Ainda no governo ditatorial de Getúlio Vargas, no final da década de 1940, pôde-se constatar a escolarização de jovens e adultos, firmando-se como problema de política nacional, como indica Haddad e Di Pierro (2000a), em consequência do Plano Nacional de Educação, mas atendendo ainda a fatores políticos, no âmbito das relações internacionais e aos interesses eleitoreiros.

Diante disso, lançaram-se alguns olhares aos adultos ainda não alfabetizados, com intuito de aumentar as bases eleitorais, a serem garantidas com os votos dos educandos influenciados, durante as aulas. Bastava aprender a assinar o próprio nome para que o cidadão pudesse votar no candidato indicado, assumindo, o educador, papel de manipulador político e simbólico, como indica Severino (2001).

Portanto, com o objetivo de angariar votos dos alfabetizando, e atendendo também às recomendações da I Conferência de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO, que marcou e apontou internacionalmente a importância da Educação de Adultos e as possíveis contribuições às necessidades sociais, foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação, na década de 1940 (FLECHA, 1990).

Nesse período, foi lançada, no Brasil, a Campanha de Educação de Adultos, que caminhava para a superação do preconceito existente em relação às capacidades cognitivas do adulto analfabeto, com apresentação de material didático específico, mas ainda estava arraigada ao interesse e à ideologia política.

Essa compreensão expressou-se em várias ações e programas governamentais, nas décadas de 1940 e 1950, cabendo destacar aqui a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, que possibilitou, em 1947, a implementação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a coordenação do educador Lourenço Filho, iniciada, com grande empenho, mas considerando o analfabeto como dependente. Felizmente, a concepção mudou, ao longo da Campanha, uma vez que não era condizente com a realidade vivenciada, provocando reflexões e novas acepções. Ainda com a mudança na compreensão da função da EJA e da condição do educando, nos idos de 1963, a Campanha foi extinta.

Acresceram-se à CEAA o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, também com o objetivo de combater a chaga social chamada analfabetismo.

Em 1952, iniciou-se a Campanha de Educação Rural, extinta, em 1963, pelo Departamento Nacional de Educação, como aponta Ferraro (2009). Ao longo desse período foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – 1958, conforme lembram Di Pierro, Joia e Masagão (1999).

Apesar da extinção desses programas, segundo Ferraro (2009), índices apontam para o aumento de 48,10% no número de eleitores em 1960, passando de 7,9 milhões de eleitores, nos anos 1950, para 11,7 milhões, na década seguinte.

O grande avanço para a alfabetização de jovens e adultos iniciou-se, nesse período – final da década de 1950 e início da década de 1960

– com inúmeros movimentos sociais voltados à alfabetização e, sobretudo, com reflexão, concepções e práticas inovadoras de alfabetização, passando a considerá-la processo político-pedagógico.

Ao longo da década de 1950, encetou-se forte crítica ao caráter superficial do ensino da Campanha de Educação de Adultos, conforme Gonçalves (2007), que se estendeu pela década de 1960, acompanhada por conferências e apontamentos da UNESCO em relação ao tema. A partir de então, passou-se a buscar esse novo paradigma pedagógico, que teve como referência a proposta pedagógica e política do educador nordestino Paulo Freire, que, em sua teoria, passou a discutir o papel da Educação de Jovens e Adultos, bem como a função e a dimensão política do educador, comprometido e engajado, social e historicamente.

No ano de 1958, durante o governo do Presidente Juscelino Kubitschek, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de apresentar soluções para os problemas sociais, dentre eles, sem dúvida, o educacional, além de avaliar a já citada Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA).

Durante o II Congresso, as ideias de Freire, atuante no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, ganharam destaque, uma vez expressas no Relatório Preliminar do Estado e no próprio Congresso, como afirma Araújo Freire (2006).

No início do ano de 1960, a essa altura já engajado com os movimentos de educação popular, Freire participou e influenciou a Campanha denominada *De pé no chão também se aprende a ler*, conduzida por Moacyr de Góes, no município de Natal, trazendo, como afirma Góes (1980, p. 126) “mensagens subversivas aos alfabetizando adultos da Campanha”, cuja mensagem nada mais é do que a consciência política e social da democratização dos direitos, em favor das camadas desfavorecidas, a partir de sua realidade.

Em maio desse mesmo ano, um marco crítico e progressista efetivou-se não apenas na EJA, mas na valorização da cultura popular, com vistas à libertação social, econômica, política e cultural de homens e mulheres nordestinos, a constituição do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, tendo Freire como um de seus fundadores, que relata:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Miguel Arraes, então recém-empossado prefeito da cidade do Recife, a que se juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais outros. Fiz parte deste grupo, que ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares, e não sobre elas; de trabalhar com elas e não para elas (FREIRE, 2006a, p. 142).

Esse Movimento de Cultura Popular, em dois anos, proporcionou à comunidade 201 escolas, montou 626 turmas para atendimento a 19.646 alunos, segundo Araújo Freire (2006). O MCP não se ateve a medidas escolares, mas preocupou-se também em garantir acesso a bibliotecas, teatros, cinemas e eventos musicais, propiciando um resgate cultural e educativo aos nordestinos, estimulando a curiosidade epistemológica de cada um. Finalmente, eram sujeitos, não apenas de sua aprendizagem, mas de sua própria realidade, compreendida e refletida.

Ferraro (2009) aponta a criação, no ano de 1961, do Método Paulo Freire, no Centro Popular de Cultura (CPC) do Movimento de Cultura Popular (MCP). Cabe pontuar que, ao se falar em Método Paulo Freire, engloba-se a reflexão teoria e prática, a compreensão de mundo e de sujeito, para que não se caia na errônea compreensão de um

simples fazer espontaneísta. Assim, o Método consiste na sistematização de experiências acumuladas por Freire, no campo da educação de adultos, em seu caráter mais popular.

Ainda em decorrência do trabalho no MCP e já como professor da Universidade do Recife, Freire organizou e dirigiu a Campanha de Alfabetização de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, a convite do então governador Aluísio Alves. À época, o Estado contava com 70% da população adulta em situação de analfabetismo e 10% de semianalfabetos, assinando apenas o nome, como aponta Lyra (1996).

Para o desenrolar da Campanha, Freire contou com o apoio de discentes da Universidade, atuando como monitores, com prévia formação estabelecida e programada por ele próprio, em Recife, antes de partirem para o agreste potiguar. O curso de formação foi estruturado com dez aulas, desenvolvidas pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, o que demonstra a preocupação de Freire com a formação do educador de jovens e adultos.

No município de Angicos, em quarenta horas, foram alfabetizados trezentos adultos, homens e mulheres, com ocupações diversas e idades que variavam de quatorze a setenta anos, mediante utilização do Método Paulo Freire, partindo de dezessete palavras geradoras, obtidas do contexto desses alunos.

Com esse movimento, Freire comprova a possibilidade de educar, crítica e conscientemente, pessoas adultas do sertão nordestino, tarefa que se tornou conhecida como *As Quarenta Horas de Angicos*.

A partir dessa experiência, a concepção teórica de Freire ganhou maior destaque, o que lhe resultou um convite do governo Federal de João Goulart para presidir o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). No texto do Decreto de criação – Decreto Federal nº. 53.465, de 21 de janeiro de 1964 – está expressa a opção pela proposta de Freire, uma vez que declara o uso do *Sistema Paulo Freire* para alfabetização de

cerca de cinco milhões de jovens e adultos, no território nacional (BRASIL, 1964).

O Programa, como salienta Araújo Freire (2006), possibilita a constituição de novos eleitores, uma vez que, conforme mencionado, apenas os cidadãos alfabetizados podiam exercer o direito do voto, conseqüentemente, até aquele momento, configurava privilégio de poucos:

[...] esses novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a se conscientizarem inclusive das injustiças que os/as oprimiam e seriam desafiados/as a sentirem a necessidade de lutar por mudanças, as classes dominantes estiveram, desde o princípio, contra o Programa (FREIRE, 2006, p. 145).

A partir desse movimento, os programas de alfabetização se multiplicaram e o analfabetismo passou a ser encarado como consequência da pobreza, sendo função da educação escolar e do educador, crítico e comprometido, interferir nesse panorama, com vistas à transformação social e construção de uma sociedade menos difícil de amar, como definiu Paulo Freire.

Pela primeira vez, o povo teve voz e vez no cenário nacional, o que muito incomodou a elite brasileira, que, por meio das Forças Armadas, organizou e pôs em prática o Golpe de Estado de 1964, afastando João Goulart do poder, que levou consigo a possibilidade e, sobretudo, o direito dos oprimidos.

Ainda, em abril do ano de 1964, o regime autoritarista editou o Decreto Federal nº. 53.886, revogando o Decreto nº. 53.465, citado anteriormente, cabendo ao novo diploma a implementação do Programa Nacional de Alfabetização.

Por sua proposta progressista e libertária, Freire foi visto como um grande risco à ordem social autoritarista do Regime Militar e, para garantir sua integridade, o educador exilou-se no Chile.

Projeto e objetivo progressistas foram estagnados, no território nacional, pela ditadura do governo militar que, por anos, tentou calar a voz e a vez dos oprimidos e dos educadores progressistas com suas políticas sociais, econômicas, políticas e educacionais.

Após sua instalação, o regime definiu dois objetivos fundamentais. O primeiro buscava universalizar o Ensino Fundamental gratuito, estendendo sua obrigatoriedade dos sete aos quatorze anos de idade. Ao estabelecer a obrigatoriedade, o Estado não se comprometeu, em contrapartida, a garantir escola gratuita a todos. Além de reduzir para 12 anos a idade mínima de ingresso no mercado de trabalho, rompeu com o próprio objetivo estabelecido de universalização do Ensino Fundamental a toda população, afinal:

No contexto de repressão política e arrocho salarial, a sobrevivência física das classes trabalhadoras só poderia ser assegurada com a entrada de mais forças suplementares – mulheres, crianças e velhos – no mercado de trabalho (FERRARO, 2009, p. 107).

Portanto, vale frisar, o Estado Militar não cumpriu seu objetivo de universalização, uma vez que parte da população trocou, até por questão de necessidade, o direito à escolarização pelo trabalho, inclusive do adolescente que deveria se dedicar aos estudos.

O segundo objetivo do Regime Militar foi a eliminação, no decorrer da década de 1970, do analfabetismo de adolescentes e adultos entre 15 e 35 anos de idade, criando, assim, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, durante o Governo Costa e Silva.

O responsável pela criação e implementação do MOBREAL foi o tecnocrata Mario Henrique Simonsen, que transferiu a competência de elaboração dos programas de alfabetização do Ministério da Educação para o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), vinculado ao Ministério do Planejamento.

O Regime atribuiu ao MOBREAL, portanto, o feito de ter alfabetizado, entre os anos de 1970 e 1972, 3,5 milhões de adultos e adolescentes, diminuindo o índice de analfabetismo para 26% – antes na casa dos 33% –, números duramente contestados por Ferraro (2009), com base em censos realizados, anos depois. Segundo o autor, o índice apontado pelo Estado Militar de 26% fora atingido, no Brasil, somente, no final da década de 1970, o que demonstra:

[...] como na área econômica (cálculo dos índices de inflação, correção monetária, reajuste de salários etc.), também no campo educacional começa a ter lugar a manipulação das estatísticas de maior interesse do Regime. Tudo por obra dos tecnocratas do Ministério do Planejamento. (FERRARO, 2009, p. 109).

Os censos de 1970 e 1980 mostraram que o número de analfabetos diminuiu apenas no grupo objetivado pelo MOBREAL, a faixa etária dos 15 aos 35 anos, mas, em contrapartida, aumentou na população dos 7 aos 14 anos, supostamente beneficiários do objetivo primeiro de universalização do Ensino Fundamental e a população acima dos 40 anos, alijada do respaldo do poder público. Assim, explicita Ferraro (2009, p. 117): para o conjunto da população de 7 anos e mais, aos 25,8 milhões de analfabetos existentes em 1970, somaram-se mais 1,3 milhão durante a década de 70.

Ficou, portanto, explícito o descumprimento dos objetivos previamente estabelecidos, sobretudo, com o ideário da democratização e universalização da educação a toda população brasileira.

Implementou-se, assim, o MOBRAL, propiciando o esvaziamento crítico, durante os anos de repressão militar, da escolarização de jovens e adultos e da postura do educador progressista. No entanto, essa visão crítica continuou fortemente desenvolvida em movimentos de base, como os ligados à teologia da libertação, que consiste em movimento da igreja católica que considera o/a homem/mulher e seu encontro com Deus, como um momento histórico, valorizando, portanto, a história, a cultura e a diversidade, bem como a libertação que se manifesta nos diversos momentos do processo histórico. Conseqüentemente, a teologia da libertação torna-se força geradora de ações que viabilizam uma práxis libertadora, segundo as necessidades advindas das diversas circunstâncias, sob as quais o povo está submetido.

Freire, em 1979, voltou ao Brasil, por força de um mandato de segurança, e retomou suas atividades acadêmicas de professor universitário, inicialmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nesse Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e, em seguida, passou a dividir seu tempo, exercendo atividade docente, também, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Com o desenrolar do trabalho na universidade, firme em sua proposta progressista e dialógica, Freire foi nomeado, em 1989, Secretário de Educação do município de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, sob a égide do Partido dos Trabalhadores, do qual foi um dos fundadores.

Com Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), foram resgatados trabalhos voltados à educação, enfocando jovens e adultos, cujos trabalhos foram mantidos e desenvolvidos por movimentos sociais e religiosos que resistiram à mão

de ferro da Ditadura Militar e à ausência de políticas públicas efetivas de democratização e universalização.

No mesmo ano da posse de Freire, foi criado pela SME o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), destinado à educação popular e pós-alfabetização. A proposta, como não podia deixar de ser, era progressista e buscava na própria comunidade educadores populares que seriam formados, pedagogicamente, e remunerados pela Secretaria. O educador popular voltar-se-ia aos anseios e sonhos da comunidade para alfabetizar o povo. Nos dois primeiros anos da gestão, o MOVA atendeu a cerca de 12 mil alunos, em dois mil núcleos, no município.

Segundo Freire (2006a), o objetivo para o MOVA era fortalecer os trabalhos dos grupos populares atuantes na EJA, com um processo de alfabetização que se voltasse à leitura crítica da realidade pelos educandos, com desenvolvimento da consciência política e participação na luta pelos direitos sociais do cidadão, tanto por parte dos educandos, quanto dos educadores.

A formação desse educador popular era composta por uma formação inicial de 48 horas, distribuídas em várias semanas, como esclarece Gadotti (2008), empregando a concepção dialógico-construtivista de educação.

Essa formação inicial era vinculada a uma formação complementar, voltada às dificuldades surgidas, na prática de sala de aula. Havia ainda uma formação geral dirigida a educadores, educandos e supervisores, com vistas à discussão de temas pedagógicos e temas da realidade dos sujeitos.

Mesmo com a saída de Freire da SME, em 1991, o MOVA continuou na gestão do novo secretário, o Prof. Mário Sérgio Cortella, até então, membro da equipe de Freire, na Secretaria.

Em maio de 1993, a nova administração pública extinguiu o MOVA, em São Paulo, ainda que diante de inúmeras manifestações públicas.

Independentemente de financiamento público, o MOVA continuou, no município de São Paulo, expandindo-se pelo território nacional, impulsionado por movimentos sociais que mantiveram a proposta inicial.

Em âmbito nacional, em 1985, com o fim da ditadura militar e a abertura política, o MOBREAL foi extinto, criando-se a Fundação Educar, que fornecia apoio financeiro a entidades alfabetizadoras. Essa fundação foi responsável pelas ações de alfabetização de jovens e adultos até 1990, quando começaram a se fortalecer, no Brasil, as medidas e políticas neoliberais.

Ainda na década de 1980, com o fim do regime ditatorial militar, cabe destacar, enquanto medida de democratização da EJA, o Art. 208 da Constituição Federal de outubro de 1988, que, conferiu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita, a quem não teve acesso e permanência na idade tida como regular. O texto constitucional previa, ainda, em seu artigo 50, o prazo de 10 anos para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, na qual os governos federal, estaduais e municipais ficavam obrigados a dedicar 50% dos recursos públicos à educação, a fim de atingirem tal meta, como aponta Haddad e Di Pierro (2000b).

Os anos de 1990 foram intitulados a Década de Educação para Todos, iniciado em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual países e organismos internacionais assumiram o compromisso de empregar esforços a fim de garantir as necessidades básicas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Este compromisso foi

explicitado em metas, como a ampliação dos serviços de educação de jovens e adultos, proporcionando oportunidades intra e extra escolares, com provedores governamentais e não governamentais, considerando as necessidades de aprendizagem dos indivíduos e os indicadores de equidade, qualidade e gestão, como indicam Haddad e Di Pierro (2000b).

Após 6 anos do início do desenvolvimento das metas, o índice de analfabetismo, no Brasil, caiu de 20,1%, em 1991, para 14,7%, em 1997, entre pessoas de 15 anos ou mais^[1]. Ainda que com a diminuição dos índices de analfabetismo, a meta estipulada, que previa reduzir pela metade, não foi atingida, o que, segundo Haddad e Di Pierro (ibid), demonstra que no Brasil o analfabetismo não é um uma simples herança do passado, que será superada por meio da sucessão geracional, mas uma complexa questão do presente, que necessita de políticas públicas de desenvolvimento econômico, social e cultural, que atinge indígenas e afrodescendentes, sobretudo, do sexo feminino.

Em 1997, quando se indica uma taxa média de 14,7% de analfabetos no Brasil, acima de 15 anos, localiza-se que 9% eram brancos e 22% negros e pardos. Assim:

É legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 33).

Tais dados nos remetem ao pensamento do Educador Paulo Freire, quando este indica a existência de grupos desfavorecidos histórica e socialmente que têm seu direito ontológico de ser mais negado, ou seja, segundo Freire (2005b), determinado grupo social, intitulado opressor, exerce sobre grupos menos favorecidos, os oprimidos, sua

relação de poder, que se dá, dentre outros, pelo acesso ou negação ao direito humano e subjetivo à educação.

Para Freire (ibid), a educação imposta às classes menos favorecidas é um modelo constituído pelas classes opressoras que, além de segregar o direito humano à educação, a utilizam, enquanto mecanismo de alienação e dominação, que foi intitulada por Freire como *educação bancária*, idealizada para os oprimidos. Desconsiderando os seus os saberes. Nesse sentido, a educação bancária, segundo Freire,

na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. (FREIRE, 2005b, p. 83).

Assim, a concepção de educação tradicionalista e elitista, em vigor ainda na década de 1990, embora tivesse metas de superação, por vezes, deixava de lado os grupos menos favorecidos: mulheres, negros e índios, fortalecendo a exclusão de alguns agrupamentos sociais.

Ainda na década de 1990, em meio a metas não atingidas de superação do analfabetismo e democratização da educação, o governo federal, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, após 8 anos de tramitação, em 1996, o Congresso aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 e a Emenda 14, que altera a redação do Art. 208 da Constituição Federal, desobrigando jovens e adultos de frequentar a escola, o que segundo Haddad e Di Pierro (2000b, p. 33):

Deu margem a interpretações que descaracterizavam o direito público subjetivo, desobrigando os poderes públicos da oferta universal de ensino fundamental gratuito para este grupo etário.

Essa Emenda Constitucional substituiu ainda o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pelo qual todo financiamento da União para a Educação de Jovens e Adultos foi vetado, cabendo aos Municípios e Estados assumi-lo, com os limitados recursos que lhes cabiam.

Tal reforma educacional, pautada na lógica neoliberal, não rompeu com a desvalorização e má formação, sobretudo, do educador de jovens e adultos. e nem proporcionou melhores condições de trabalho, desconsiderando a necessidade de se refletir e discutir a cultura da negação e a quebra de vínculo, como afirmou Linhares (2004) que permeia a educação de jovens e adultos.

No Brasil, durante a década de 1990, a EJA ocupou posição marginal na agenda das reformas educacionais, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma política de focalização de recursos no Ensino Fundamental, dos sete aos catorze anos, tendo como efeito imediato a limitação à expansão das oportunidades escolares à população jovem e adulta, que não teve acesso ao Ensino Fundamental na idade própria.

Há de se considerar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reservou apenas uma pequena seção, de caráter marcadamente flexível, à EJA e ao seu conteúdo, o que revela um tratamento insuficiente para essa modalidade de ensino. Assim, as ações político-educacionais, no Brasil da década de 1990, pautaram-se pela relação custo/benefício, o que explica a posição marginal atribuída à EJA e à formação docente, na LDBEN.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05/07/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos, a serem observadas na estrutura e oferta dos componentes curriculares dessa modalidade de educação, considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e, ainda, a atuação docente. Os processos de escolarização deveriam ser pautados pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000b).

Atualmente, um dos principais documentos que orienta as ações sobre a Educação de Jovens e Adultos é o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a concretização das ações dessa modalidade educativa, envolvendo os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil. Define as funções da EJA, tomando como referência os documentos resultantes dos grandes eventos internacionais sobre educação escolar do período, ou seja, final do século XX, início do XXI, concebendo a EJA como a chave para o século XXI.

Para além de um direito, a Educação de Jovens e Adultos contribui, de forma fundamental, para o exercício da cidadania e condição para participação plena na sociedade. Aliada à qualificação e/ou requalificação profissional, poderá garantir a emancipação educacional e social dos brasileiros que, historicamente, foram e continuam sendo excluídos e marginalizados dos bens sociais, culturais e materiais produzidos pela sociedade.

Como ressalta Gonçalves (2007), o Parecer 11/2000 define três funções principais para a Educação de Jovens e Adultos:

a) **reparadora** – que se constitui na restauração do direito a uma escolarização de qualidade, ou seja, que o cidadão tenha garantido o

acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, que contribua para a conquista da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, pela aquisição das competências escolarizadas;

b) **equalizadora da escolarização de jovens e adultos** – que se aplica àqueles que não tiveram garantido o acesso e/ou permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, maiores oportunidades para ter restabelecida sua trajetória escolar, de modo a readquirir a oportunidade de inserção igualitária na sociedade;

c) **qualificadora** – que se apresenta como o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos, pois essa qualificação tem como base o caráter incompleto do ser humano, que busca atualização em contextos escolares e não escolares.

Os componentes curriculares e o modelo pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos devem seguir as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental. Além disso, são delimitadas, pelos Pareceres CEB nº 4/98 e 15/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, conforme Parecer nº. 16/99, assegurando-se sempre a identidade própria dessa etapa formativa.

Cabe, ainda, destacar que Plano Nacional de Educação (2001) preconizou a integração da EJA com a educação profissional, facilitando parcerias entre governo e sociedade civil, a fim de que, em cinco anos, pudesse ser alcançada

[...] a oferta das quatro primeiras séries iniciais a pelo menos 50% da população com quinze anos ou mais que não tenha concluído a primeira etapa do ensino fundamental, além de dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez a oferta do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 75-76).

Nesse contexto marcado por medidas político-educacionais superficiais para a EJA, em 2003, no primeiro ano da administração do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, o MEC implementou o Programa Brasil Alfabetizado, que alfabetizou milhões de brasileiros, embora, segundo Gadotti (2008), não tenha possibilitado o princípio da continuidade dos estudos, em estabelecimentos oficiais de ensino:

Todos sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo. Se o alfabetizando não usa o que conhece acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado (GADOTTI, 2008, p. 14).

A continuidade de estudos não ocorreu, porque as Secretarias de Educação, de modo geral, não conseguiram abrir vagas para esses recém-alfabetizados, não garantindo assim a pós-alfabetização.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscou reformular o Programa Brasil Alfabetizado, dobrando a jornada de trabalho dos professores alfabetizadores, sobretudo, nas zonas rurais. Além disso, os educadores passaram a receber uma bolsa pelo MEC e foi limitado em 20% o número de professores leigos nos quadros do Programa.

A partir dessa sintética visão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde os primeiros momentos da colonização até os dias contemporâneos, pode-se constatar a condição marginal da EJA no que tange à implementação de políticas públicas efetivas, com exceção da gestão pública da educação no município de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1992, sem deixar de considerar que houve avanços tímidos, nos últimos anos.

Traçando um paralelo, é fundamental compreender a condição e a formação do educador que irá atuar na Educação de Jovens e

Adultos. O preparo desse educador não ocorre, na maior parte dos casos, na sua formação inicial. Isto pode ser observado, ao se resgatar dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que se informa haver, no ano de 2007, aproximadamente, 190 mil professores, atuando na Educação de Jovens e Adultos^[2]. Destes, 40% não têm formação superior. Sabe-se ainda que se somam a esses os educadores populares e/ou voluntários engajados em projetos de alfabetização, que, na maioria dos casos, não têm formação inicial, ou, se a têm, é insuficiente.

Conforme abordado, anteriormente, a EJA, embora ainda negligenciada, sofreu alguns avanços significativos, mas precisa ser garantida na formação do educador que, para Sacristán (1999, p. 65), deve estar em permanente construção, “devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado”.

Diante desse quadro, convém pensar sobre a formação crítica e comprometida do educador de jovens e adultos, de modo que assuma, de maneira explícita e refletida, sua escolha política acerca da sociedade que deseja construir, como indicou Freire (2005a).

Neste sentido, em consonância com Frigotto (1996, p. 92), é necessário pensar a formação de educadores de jovens e adultos em perspectiva contra-hegemônica, centrada numa concepção completa, “omnilateral, de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano de conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”.

Assim, com vistas à construção de uma compreensão crítica e comprometida da Educação de Jovens e Adultos, é necessário que o educador possua o que Pimenta (1992) chamou de sólida

fundamentação teórica, a permitir compreensão e intervenção na realidade, em que atua.

O contexto da formação do educador de jovens e adultos, recorrente na contemporaneidade, mostra um abismo nos cursos superiores de Pedagogia.

Segundo Soares (2008) é crescente, embora pequena, a quantidade de pesquisas acerca da formação inicial dos educadores de jovens e adultos, bem como dos pedagogos egressos e habilitados para EJA, nos cursos de ensino superior:

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES, 2008, p. 3).

Diante desse quadro, nota-se que a formação do educador de jovens e adultos dá-se por meio de treinamentos e cursos insuficientes para a prática e reflexão, que atendam às demandas de jovens e adultos, na fase de escolarização.

Dados estatísticos mostram que, segundo pesquisa realizada pelo INEP, no ano de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que oferecem o curso de Pedagogia, avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, somente nove, portanto, 1,74%, contemplam o pedagogo com a habilitação em Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2005, a avaliação mostrou um aumento, ainda que pequeno, das instituições que oferecem essa habilitação nos cursos de Pedagogia. Dos 612 cursos avaliados, 15 passaram a oferecer habilitação para EJA (2,45%), representando um aumento de 40% na oferta. (BRASIL, 2006).

Ainda neste sentido, Di Pierro e Graciano (2003) chamam a atenção para a caracterização do educador da EJA. Segundo as autoras havia, no ano de 2003, 189.871 educadores de jovens e adultos, em escolas públicas e privadas, no Ensino Básico. Segundo os autores, esse dado necessita de esclarecimento, já que considera apenas o Ensino Básico formal, não contabilizando o expressivo número de educadores populares. Assim,

[...] essas informações não compreendem o numeroso contingente de educadores populares – mulheres em sua esmagadora maioria – que atuam voluntariamente em projetos desenvolvidos por igrejas, movimentos e organizações sociais diversas, sobre os quais os estudos disponíveis são escassos e pouco abrangentes (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 22).

No ano de 2000, o nível de escolaridade dos 189.871 educadores da EJA, na Educação Básica, encontrava-se assim distribuído: 62,5% tinham curso superior; 35,9% possuíam o Ensino Médio e 1,6%, apenas, o Ensino Fundamental. Do total considerado, no ano de 2000, cerca de 30% atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA, ou seja, 56.961 educadores, que, segundo os dados, estavam menos qualificados, pois apenas 12.2% possuíam a formação no Ensino Superior, 78.5% formação no Ensino Médio e 2.4% o Ensino Fundamental.

Sepulveda (2009) acrescenta dados de 2004, divulgados pelo MEC/INEP, que mostra um aumento de 80.38% no número de educadores que atuam na Educação Básica da EJA, em caráter formal, num total de 236.203 educadores, aumento esse acompanhado com elevação do nível de escolaridade do educador. Em 2004, os educadores da EJA com Ensino Superior somaram 68,03%; com Ensino Médio, 31,09% e Ensino Fundamental, 0,15%.

Ao focar, especificamente, o Ensino Fundamental I da EJA, a formação no Ensino Superior é menor. Os dados do MEC/INEP revelaram que, em 2004, 27,20% dos educadores tinham Ensino Superior; 69,86%, Ensino Médio e 2,47%, Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, nesse mesmo período, houve uma redução do número de professores que atuavam na EJA – Fundamental. Dos 236.203, 27,4% eram educadores das séries iniciais da EJA, revelando um decréscimo de 2,6%, como destacou Sepulveda (2009).

Essa realidade mostra não apenas o reflexo do descaso com a Educação de Jovens e Adultos, configurada como direito humano e social de todo indivíduo, mas também a permanência de uma dívida social com grandes parcelas da população brasileira.

Masagão (1999) reiterou a perspectiva do descaso da formação do educador de jovens e adultos e sua relação com a falta de atenção com a própria modalidade, ao indicar as lacunas na formação do educador e destaca, sobretudo, a dimensão filantrópica que é dada ao trabalho docente com grupos populares, como é o caso dos educandos jovens e adultos. Essa dimensão vem agregada, sem dúvida, de caráter ideológico, que, segundo a autora, fomenta e fortalece práticas docentes despreparadas, que, inclusive, infantilizam educandos jovens e adultos, pois apenas transpõem atividades e materiais utilizados pelos professores, no Ensino Fundamental I regular com crianças, em idade de escolarização, para a Educação de Jovens e Adultos.

Além da infantilização da EJA, é facilmente observada a dimensão da compreensão filantrópica e, sobretudo, assistencialista, que caracteriza a modalidade. O descaso didático é um dos indicadores da pouca importância dada à Educação de Jovens e Adultos pelas Políticas Públicas que, de fato, poderiam efetivar o direito de equidade da educação de jovens e adultos.

Convém, aqui, destacar a garantia do princípio da equidade, quando se visualiza em determinadas práticas pedagógicas e políticas a necessidade e a falsa crença na igualdade dos jovens e adultos no processo de escolarização. Ao se discutir igualdade, vislumbra-se a garantia dos direitos, pois, a todo jovem e adulto que não teve oportunidade, durante a chamada idade regular, de acesso e permanência no sistema de ensino, que seja agora garantida essa base de escolarização – acesso e permanência. No entanto, que essa escolarização se efetive de acordo com as especificidades da EJA, com práticas pedagógicas, materiais, metodologias, espaços e discussões diferenciadas. O objetivo não é criar diferença, mas garantir o princípio da equidade, ou seja, garantir a igualdade no direito, com pleno exercício e valorização da diferença:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, aliamente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 1999, p. 62).

Além desse princípio de equidade, é fundamental refletir-se sobre a elaboração de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que associam a EJA e toda a escolarização dos grupos populares a uma ação filantrópica. Para Masagão (1999, p. 189), essa associação entre EJA e filantropia vem carregada de um “arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos”, com políticas públicas que buscam a cristalização da EJA, com medidas e ações que, na maioria das vezes, transferem a responsabilidade da escolarização para iniciativas privadas ou organizações não governamentais, agravando e reproduzindo a compreensão assistencialista da modalidade, além de contribuir para o descaso com a formação do educador de jovens e adultos:

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa (MASAGÃO, 1999, p. 189).

O descaso na elaboração de políticas públicas para EJA, por compreendê-la uma modalidade marginal e assistencialista, acarreta consequências diretas na formação e motivação do educador, como pode ser resgatado na proposta e implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, durante a gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O fundo que visava o desenvolvimento do Ensino Fundamental, a partir de metas e investimentos cabíveis tanto da União, quanto dos Estados e Municípios, o restringiu apenas ao ensino regular, dos sete aos catorze anos, excluindo-se a Educação de Jovens e Adultos, que passa a cargo dos municípios e estados, com os recursos financeiros próprios, ou seja, sem repasse de verbas do Governo Federal.

O golpe foi de grande impacto negativo para a garantia do princípio da equidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não se garantia o direito à igualdade de acesso e permanência na EJA pelos sujeitos que, por diferentes razões, não iniciaram ou concluíram sua escolarização na chamada idade regular, e não se considerava a demanda de educação de jovens e adultos, enquanto dívida social e direito humano subjetivo, assim como as demais modalidades da Educação Básica brasileira, como bem define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A falta de compromisso da União com a Educação de Jovens e Adultos começou a se desfazer, no âmbito das políticas públicas e das legislações pertinentes à educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a vigor, em janeiro de 2007, sob a gestão do ainda Ministro da Educação Fernando Haddad, a se estender até o ano de 2020. O Fundo teve como objetivo redistribuir os recursos, antes destinados apenas ao Ensino Fundamental, para todos os níveis que compõem a Educação Básica nacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Ensino Médio e Educação Especial, com repasses de verbas por parte da União para municípios e estados.

Assim, diante deste contexto, de descaso na formação do educador e de ausência de políticas públicas adequadas, apropriadas para a Educação de Jovens e Adultos, que garantam o princípio da equidade, não se pode apenas esperar a mudança da realidade. É fundamental perseverar no que Freire (2005b, p. 94) chamou de esperança: (...) “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto”.

A importância e a irradiação da concepção teórica de Freire para Educação de Jovens e Adultos não se explicam apenas pela sua teoria de educador progressista que revolucionou o pensamento pedagógico, mas pela figura de gestor público da educação, no município de São Paulo, fazendo da EJA espaço de reflexão e transformação, dando pela primeira vez, em momentos distintos, voz e vez aos oprimidos. Nesse sentido, é fundamental reconhecer-se o impacto da teoria freireana na formação do educador de jovens e adultos.

2 O Diálogo para Freire e Bakhtin

É comum que o professor adote o discurso emancipatório, mas que por vezes, não o aplica em sua aula. Por isso, adotar o diálogo como prática implica muito mais uma mudança na concepção acerca de seus

valores para que assim se materialize em sala de aula (MENEZES; SANTIAGO, 2014)

Entendemos aqui que o educador que visa a emancipação política de seus educandos está comprometido a romper com uma lógica bancária que há muito tempo foi instaurada em nossa educação. Para que isto ocorra, este educador deve estar fundamentado em filosofias e metodologias que o sustentem nesta perspectiva.

Sendo assim, cabe aqui fazer aproximações dos autores mencionados anteriormente, sendo que estes apresentam perspectivas que se aproximam no que diz respeito ao conceito de diálogo, pois

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Enquanto Freire aponta que “[...] o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005a, p. 91)

Para que o diálogo se estabeleça de forma respeitosa entre educador e educando, é necessário que ambos tenham clareza que algumas posturas devem ser evitadas, tais como a discussão e as perguntas fechadas. Estas posturas vão ao encontro dos pressupostos freireanos e bakhtinianos, uma vez que as perguntas não estabelecem o diálogo propriamente dito e a discussão implica imposição de crenças e pontos de vista. (FREIRE, 2005).

Considerações Finais

Podemos concluir que Freire e Bakhtin (2010, 2012) dialogam na mesma perspectiva pensando na no diálogo como mediação para este seja um mecanismo que irá favorecer a emancipação do educador e do educando.

Embora estejamos rodeados e construindo discursos em todos os momentos, quando o trazemos como ferramenta emancipatória há um longo caminho a ser percorrido, mas que se faz possível quando o aproximamos de situações cotidianas e significativas, ainda que implique mudança de concepção docente. Mas que assim promova e enalteça o diálogo como prática cotidiana, para que este não seja encarado como inovador quando presente nas salas de aula. Esta última se faz ainda mais fácil se encarmos nossos educandos como nossos pares e não como nossos depósitos de conhecimento, como foram encarados ao longo de nossa história educacional.

Também é importante colocar que este estudo visou aproximar ideias no campo teórico, mas para que tenhamos uma educação dialógica, ainda temos um longo trabalho no tange a formação docente, neste sentido o diálogo se coloca como um contra-caminho para a emancipação de educandos e educadores.

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto Federal nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília/DF: Poder Executivo, 1964. Mimeografado.

BRASIL. Poder Legislativo. Collecção das leis do Império do Brazil. **Decreto do Império nº. 3.029, de 09 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro/RJ: Typographia Nacional, 1882. Mimeografado.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000**. 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2000b. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Universidade e compromisso social**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate), v.4.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; MASAGÃO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas-SP, v. 21, n. 55, nov. 1999.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

- FLECHA, Ramón. **Educación de las personas adultas**: propuestas para los años noventa. Barcelona/Espanha: El Roure, 1990.
- FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 123-144, jul./dez., 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro/RJ, Paz e Terra, 2005a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília/DF: CNTE, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **MOVA**: por um Brasil Alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)**: uma escola democrática. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- GONÇALVES, B. H. **Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos**: uma pesquisa-ação. Orientador: Ana Maria Saul. 2011. 128 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000a.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de Jovens e Adultos – avaliação da década de educação para todos. **São Paulo Perspectiva**, vol 14, n.º 1, p. 29-40, Mar. 2000b.

LINHARES, Célia. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LYRA, Carlos. **40 horas de Angicos: experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, L. R. **A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares**. Revista Portuguesa de Educação, v. 24, p. 73-93, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3041> Acesso em: 28 jun. 2021.

MASAGÃO, Vera. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro Posições, 2014. 18 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso em: 9 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª. à 4ª.** série do 1º. grau. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias, v. 3).

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**: contribuições para a educação a distância. Educação em Revista|. Belo Horizonte, 2014. 22 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/?lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de jovens e adultos**: análise da política e da prática da formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. São Paulo: PUC, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2009.