

Contribuições da Aprendizagem Dialógica para as ações desenvolvidas pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA – São Carlos)

MELLO, Roseli Rodrigues¹, CHERFEM, Carolina², PEREIRA, Kelci Anne³,
FRANZI, Juliana⁴; PAULA, Lucimara Cristina⁵

roseli@power.ufscar.br, carolinacherfem@yahoo.com.br; kelcipereira@gmail.com, lucrispaula@gmail.com, julianafranzi@gmail.com.

***Resumo** Apresentamos neste artigo as ações do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar) junto ao Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Carlos. Tal ação encontra orientações na teoria de Paulo Freire e Habermas e, especialmente, no conceito de Aprendizagem Dialógica, desenvolvido por teóricos do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade da Universidade de Barcelona (CREA).*

1. Introdução

Apresentamos neste artigo as atuações que o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar)¹ vem realizando junto ao Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de São Carlos, as quais se inserem no âmbito das atividades do eixo de trabalho denominado “Vida Adulta” de tal núcleo de investigação.

Esta denominação se dá pela compreensão ampliada da concepção de educação de pessoas adultas como um direito ao longo da vida, o que acentua a consolidação de status próprio à Educação de pessoas Jovens e Adultas no sistema escolar, bem como abarca a compreensão de uma educação que acontece em diferentes contextos e não apenas na escola, na medida em que educamos e nos educamos em diferentes práticas ao longo da vida. Assim, referimo-nos à efetivação de um sistema escolar cultural e não-escolarizante da EJA.

Vale destacar que diferentes projetos são desenvolvidos pelo Niase no eixo “Vida Adulta”, tais como projetos com mulheres relacionados à prevenção da violência, à formação e instrumentalização de mulheres adultas, projetos de geração de trabalho e renda, além dos projetos relacionados à EJA propriamente dita, compreendendo esta última como um eixo importante para superação de desigualdades sociais, sendo o foco deste artigo que aqui se apresenta.

¹ O NIASE é um grupo composto por pessoas que advém de diversas áreas do conhecimento. Este núcleo de investigação desenvolve teorias e práticas, no campo educacional, voltadas para a superação de desigualdades.

Pautando o trabalho que aqui buscaremos apresentar, bem como os demais trabalhos do Niase, tomamos como referência teórica os estudos de Paulo Freire, Jürgien Habermas e os estudos realizados por pesquisadores do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/Universidade de Barcelona).

A partir de tal escolha teórica, e de trabalhos relacionados à Educação de Pessoas Jovens e Adultas, os quais vêm sendo realizados desde o ano de 2002, vimos assumindo algumas posições no que se refere à luta por melhorias em relação à esta modalidade educativa que, no que diz respeito ao contexto brasileiro, historicamente foi submetida a muitos descasos, sendo esquecida pelo poder público por diversas ocasiões, tal como nos alerta Di Pierro e Haddad (2000).

Se por um lado temos em vista as dificuldades travadas no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, o que nos leva a realizar algumas denúncias, por outro, compreendemos que não se trata de limitarmos nossa atuação somente neste sentido, levando-nos também a reconhecer a possibilidade de anúncios. Mas tampouco se trata de fazermos propostas no sentido de intervenções que nos coloquem em uma posição de quem – por estar no contexto acadêmico – leve ou doe melhores condições educativas, econômicas e sociais às pessoas jovens e adultas. Neste sentido, é importante ressaltarmos que as ações realizadas com os coletivos com os quais nos envolvemos, não surgem apenas de um anseio do núcleo, mas sim das próprias problemáticas das pessoas.

Nessa direção, compreende-se como fundamental o compromisso da universidade com a EJA, formando profissionais para atuarem nesta modalidade e, no âmbito da pesquisa, atuando com os educandos e educandas para a produção de teorias e práticas (como a tertúlia, por exemplo) que visem a superação das desigualdades que marcam esta modalidade de educação.

Por meio de tal posição, membros do NIASE, inseridos em diversos trabalhos, convivendo com pessoas jovens e adultas foram atentando para a necessidade de criação de um espaço próprio para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, para além do âmbito escolar, que contemplasse a possibilidade de atividades culturais e educativas para jovens e adultos, educandos de diferentes locais. Um espaço em que estes/as pudessem compartilhar suas experiências, seus saberes, unirem forças em suas reivindicações e em seus sonhos. A partir de tal constatação, assumimos algumas reivindicações, mas buscamos também impulsionar os/as próprios/as educandos/as a fazê-las, já que eles/as mesmos/as nos revelaram tal necessidade.

Recentemente, no final do ano de 2008, tal espaço foi conquistado por meio de investimentos da Secretaria da Educação de São Carlos, sendo criado um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos. Visa intensificar a diversidade da interação entre educandas/os e destes com a comunidade, além de promover que as/os mesmas/os possam ampliar discussões em torno de diferentes temas sociais e participar de oficinas em que aprendam atividades práticas, como estratégia para potencializar a aprendizagem. A direção é a de satisfazer as necessidades educativas ampliando o espaço de sala de aula, buscando ganhar sentido para suas vidas na escola.

E, para colaborar na configuração deste espaço, o NIASE foi solicitado a oferecer atividades já realizadas em trabalhos anteriores com a Secretaria de Educação, bem

como outras novas. Atendendo a esta demanda, o NIASE vem realizando algumas atividades, tais como *Rodas de Conversa* sobre temas variados, com educadores e educandos, e Formação em Tertúlia Literária Dialógica para educadores e educadoras do Movimento de Alfabetização (MOVA) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Passamos a explicar cada uma das dinâmicas das atividades para, posteriormente, aprofundar as bases teórico-metodológicas que nos orientam para realizar tais intervenções.

1. Rodas de Conversa:

As Rodas de Conversa surgiram a partir do interesse demonstrado pelos educandos/as por temas como “Vida e Saúde das Mulheres”, “Direito Educativo dos Jovens e Adultos”, “Criação de Filhos e Filhas”, “EJA e Mundo do Trabalho”, “Agroecologia e Reforma Agrária”, dentre outros. O conhecimento destes interesses foi possível por meio de vínculos do NIASE seja com os/as educandos/as da EJA e MOVA, seja com os/as educadores/as e com a equipe da Secretaria da Educação com a qual vimos realizando alguns trabalhos².

A organização das atividades está composta por dois momentos. Primeiramente desenvolvem-se atividades mensais no próprio centro municipal de Educação de Jovens e Adultos, apenas com as/os educadoras/es da EJA e do Movimento de Alfabetização (MOVA), em reuniões pedagógicas, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Neste momento elas/es aprofundam o conhecimento sobre o tema para trabalharem em sala de aula. A cada mês, um novo assunto é refletido e aprofundado, durante um mês, já que, após este período, outro tema começará a ser estudado. Este momento é de grande aprendizagem, pois permite uma interação com as/os educadoras/es, as/os quais dialogam sobre seus anseios, sobre as dificuldades concretas na sala de aula, sobre as problemáticas de seus educando/as, etc.

Assim, são estes momentos com os educadores que nos permitem organizar o diálogo que se dará posteriormente com os/as educandos/as, na medida em que nos dão indicações sobre o tema a ser trabalhado. Os/as educadores/as indicam o que é mais importante ser abordado e que trará maiores contribuições para os/as educandos/as, permitindo maior sentido para a nossa interação com os estudantes.

Em um segundo momento, são as/os educandos/as, acompanhadas/os dos/as educadores/as, que participam das Rodas de Conversa. Tal atividade também é realizada mensalmente. O horário dedicado para tal é o próprio horário da aula, visto que as/os educandas/os já se organizam para estudar neste horário, tendo outros compromissos referentes às necessidades da vida adulta em outros horários. Acredita-se que esta compatibilidade é fundamental para a participação dos mesmos.

Os e as estudantes se deslocam de suas salas de aulas, por meio de transporte concedido pela Prefeitura Municipal de São Carlos, até o Centro Municipal de Educação de Jovens

² Secretaria municipal da educação da cidade de São Carlos, vem estabelecendo parcerias na realização de alguns trabalhos com o NIASE.

e Adultos, o que também contribui para a participação. Destaca-se que a CEMEJA está localizada numa região central, próxima ao terminal rodoviário da cidade e participam de cada uma destas rodas cerca de 3 a 4 salas de aula de diferentes bairros da cidade de São Carlos. Contudo, outras salas também acabam sendo contempladas com as temáticas que preparamos, já que a formação com os educadores/as contempla todos aqueles e todas aquelas que participam das reuniões pedagógicas no CEMEJA. Assim, mesmo que os/as estudantes não participem da roda de conversa, educandos/as podem trabalhar o tema em sala de aula.

Neste momento, temos observado o quanto educadores/as e educandos/as revelam ricas e profundas vivências, opiniões, compreensões de mundo, indagações e propostas. Trata-se, pois, de um espaço em que não somente nos colocamos a ensinar sobre os temas de interesse dos/as educandos/as, mas também aprender, já que reconhecemos a importância de compreender as “leituras de mundo” dos educandos e educandas, tal como nos alerta Freire e Macedo (2006).

Estabelece-se um diálogo e, a partir dele, as Rodas de Conversas têm permitido transformações pessoais e sociais, não somente para os educandos/as, mas também para todas as pessoas implicadas. Observa-se que essas rodas estão em consonância com o seu objetivo de ampliação do direito a educação ao longo da vida, permitindo cada vez mais uma educação cultural e crítica para a EJA.

2. Formação em Tertúlia Literária Dialógica

Outra atividade que acontece neste espaço é a formação de educadoras/es da EJA e do MOVA para a realização de Tertúlias Literárias Dialógicas (TLD).

A Tertúlia trata-se de uma atividade cultural e educativa, que surgiu em 1975, na Escola de Educação de Pessoas Adultas de “La Verneda de Sant-Martí”, em Barcelona, Espanha, sendo criada por educadores/as e participantes desta escola, logo após o término da ditadura. De acordo com Flecha e Mello:

Nesse período, a educação de pessoas adultas passou por uma grande mudança, saindo do modelo compensatório, imposto pelo regime ditatorial, passando a outro mais democrático e alternativo (Lleras e Soler, 2003). Foi também nesse período que foi criada a Escola da Verneda de Sant-Martí, localizada num bairro de trabalhadores de Barcelona/Espanha. Pessoas do bairro invadiram um antigo prédio e ali fundaram a escola que, com educadores/as progressistas, constitui-se num espaço de democracia deliberativa. (FLECHA e MELLO, 2005, p 30).

Atualmente, a TLD ocorre em diversos países, tal como Espanha, Chile, Brasil e Paraguai.

Como explica Girotto (2007), a Tertúlia Literária Dialógica é uma prática de leitura compartilhada, realizada a partir da leitura de obras clássicas da Literatura Universal. Um grupo de pessoas reúne-se uma vez por semana, em horário e local fixos, em sessões de uma a duas horas de duração, para a leitura e discussão de obras. No que concerne à dinâmica da atividade, destacamos que uma pessoa deve ser a moderadora dos encontros, dinamizando-os, sinalizando a ordem de inscrições de fala e garantindo o espaço para o diálogo, possibilitando, assim, oportunidades igualitárias de participação para todas as pessoas.

A cada semana, decide-se quantos capítulos ou páginas serão lidos para a próxima semana, estimulando que cada participante destaque um trecho que gostaria de comentar com os demais. Tais destaques são referentes a fatos que a leitura faz retomar sobre as experiências vivenciadas pelos participantes, bem como diferentes sensações advindas das leituras: sonhos, troca de experiências, lembranças, momentos felizes da vida, além de reflexões sobre temas variados sobre desigualdades sociais, tais como, relações de gênero, política, questões raciais, o problema da fome no Brasil, etc. Segundo Girotto (2007) a leitura pode ser realizada anteriormente ao encontro, bem como no momento da atividade, coletivamente com o grupo.

De acordo com alguns autores como Mello (2006), a atividade é orientada por alguns princípios: o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo, para superação de situações de exclusão social, cultural e/ou educativa. Além disso, existe a promoção do encontro de diferentes pessoas, de diversas origens e descendências com obras da literatura clássica universal e nacional. No desenvolvimento da atividade, percebe-se a ampliação do acesso aos diferentes conhecimentos e modos de vida, buscando práticas solidárias e possibilidade de convívio respeitoso entre as pessoas.

Tendo em vista, portanto, esta atividade, membros do NIASE estiveram contribuindo com o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) para fazer formação dos educadores e educadoras, respeitando o direito destes(as) de optarem pela realização ou não das atividades com suas turmas. A partir de tal formação, alguns interesses foram demonstrados. Para apoiar o trabalho dos/as educadores/as inicialmente nos dispomos a acompanhar o início da atividade junto a eles/as em sala de aula, oferecendo mais orientações, porém o intuito é que a atividade seja assumida por eles/as próprios/as.

3. Bases teórico-metodológicas para a atuação na CEMEJA: a Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas

A Aprendizagem dialógica, conceito-chave de nosso referencial teórico-metodológico, diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem: pautada na interação e na comunicação (AUBERT *et al*, 2008), tendo como fontes as elaborações de Habermas (1987-a) sobre a ação comunicativa e o conceito de dialogicidade desenvolvido por Paulo Freire (1994, 2005). No Brasil, o NIASE vem buscando desenvolver ações educativas pautando-se em tal formulação.

Sobre as contribuições de Habermas destacamos algumas formulações do autor, bem como de autores e autoras que nos ajudam a compreender seus trabalhos. Para

Habermas (*ibid.*), na ação comunicativa, os sujeitos são capazes de interagir chegando ao entendimento. E “entender-se é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes” (HABERMAS, op. cit., p.368). Assim, coordenando seus planos de ação e negociando situações compartilhadas, cada sujeito parte de seu mundo da vida e visa o entendimento.

No que se refere ao conceito de racionalidade e a forma como Habermas(1987-a) a entende no processo da ação comunicativa, Gabassa (2006) nos ajuda a compreender que, de acordo com o autor, “não chamamos racional somente quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, mas também a quem expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo e é capaz de comportar-se de forma coerente com o dito” (GABASSA, 2006, p. 86).

Habermas distingue entre pretensões de poder e pretensões de validade. Esclarece que, quando há pretensão de poder, a ação é orientada ao êxito e, por outro lado, quando há pretensão de validade a ação é orientada ao entendimento. Para explicitar sua compreensão entre uma e outra ação, Habermas (1987-a) recorre a Austin, que distingue atos de fala ilocucionários de atos de fala perlocucionário. O primeiro visa à comunicação e caracteriza, portanto, a ação orientada ao entendimento. O segundo, ao contrário, busca causar efeito sobre o ouvinte e caracteriza a ação orientada ao êxito.

Nas pretensões de poder, usa-se de força para impô-lo, enquanto que nas de validade os meios são os argumentos, que podem ser questionados, superados, reformulados. As pretensões de validade possibilitam chegar a acordos, enquanto que as de poder sempre vão submeter uma das partes à outra (MELLO, 2002, p. 2).

No processo de interação os sujeitos expressam compreensões que têm a partir de sua vivência no mundo objetivo, social e subjetivo. Tal como afirma Mello (2006) “ao posicionar-se ou expressar-se sobre um tema, um sujeito o faz dentro das fronteiras do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo (este último constituído a partir dos outros dois)” (p. 5).

Neste sentido, a ação comunicativa, que visa o entendimento, implica a busca de compreensão dos três mundos – social, objetivo e subjetivo – cuja totalidade de relações e vivência nestes e entre estes estabelecida corresponde ao mundo da vida. Habermas (1987) refere-se ao mundo da vida partindo da fenomenologia de Schütz, o qual já havia desenvolvido este conceito anteriormente.

Assim, o conceito de mundo da vida, formulado por Schutz e reformulado por Habermas, significa que não podemos reduzir a racionalidade às emissões e manifestações verdadeiras ou falsas, eficazes ou ineficazes.

A ação comunicativa está pautada, portanto, nas pretensões de validade, em que o/a falante busca dialogar de maneira democrática na interação com outras pessoas, sendo que os atos de fala são sempre susceptíveis de crítica. Para Habermas (1987-b, p. 172), as pretensões de validade se estabelecem quando os sujeitos buscam em suas elaborações: **verdade** para os enunciados ou para as “pressuposições de existências”;

retitude, de maneira que o ato de fala considere o contexto normativo vigente e seja legítimo em relação aos acordos já constituídos democraticamente; e **veracidade**, uma vez que o que é dito corresponde ao que se pensa (GABASSA, 2006, p. 116). Assim sendo, as pretensões de validade produzem acordos comunicativos que se orientam à coordenação e à realização de ação transformadora no mundo.

Esta possibilidade de mudança se abre, na teoria habermasiana, a partir de um entendimento dual de sociedade, ou seja, segundo o qual o sujeito e o sistema se constituem reciprocamente e produzem realidade. Dessa forma, embora o sistema (instituições e os meios relacionados ao dinheiro e poder) tente colonizar o mundo da vida, produzindo isolamento e sentimento de impossibilidade da mudança, a partir deste mesmo mundo, e intersubjetivamente, os sujeitos podem superar a colonização sistêmica e recuperar sua capacidade de fazer e refazer o real, por meio da mobilização coletiva.

Quanto à contribuição freireana ao conceito de Aprendizagem Dialógica, destacamos que a dialogicidade é central e retomamos algumas formulações do autor.

Apresentando primeiramente a denominação que Paulo Freire faz de nós, seres humanos, como sendo *seres de relações*, encontro caminhos para discutir a possibilidade incessante que temos de experienciar o mundo e, a partir adquirir saberes e aprendizagens. Para o autor, não apenas estamos no mundo, mas estamos *com* este, uma vez que nele atuamos e sobre ele refletimos. Portanto, homens e as mulheres estão *no mundo, com o mundo e com os outros*.

A possibilidade de travarmos relações *no* e *com* o mundo encontra-se atrelada ao fato de que somos constantemente desafiados por este. Em Freire, tais desafios impulsionam um processo de aprendizagem, uma vez que as respostas não são uniformes.

Há uma pluralidade de relações do homem com o mundo, na medida em que responde a ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age.

Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com uma consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. (FREIRE, 1989, p. 40).

Neste processo, homens e mulheres experienciam o mundo e adquirem saberes, os quais o autor denomina de “saberes de experiência feitos”. Compreende que estes saberes são algo que todos e todas possuímos. Por isso, “para sabermos, é preciso apenas estar vivos, assim, as pessoas sabem” (FREIRE e HORTON, 2005, p.86).

A partir de tal compreensão, que concebe que todas as pessoas educam e se educam nas relações estabelecidas, e buscando aprofundar o conceito de dialogicidade em Freire, entendemos que a ação dialógica se dá pelo diálogo e pela comunicação, para que *o outro* e o eu tenhamos a possibilidade de *ser mais* (FREIRE, 2005-a, p. 146). Nessa direção, o diálogo, em Freire, pode ser entendido como fenômeno humano constituído pela palavra verdadeira, a qual guarda duas dimensões radicalmente imbricadas: a ação e a reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (*ibid*, p. 89).

O diálogo corresponde a uma postura ético-política, localizada ontologicamente: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (*ibid*, p. 89). Revela, assim, que o diálogo não é, nunca, ação isolada, mas sempre um ato coletivo, um encontro entre homens e mulheres.

Por isso, diferentemente da perspectiva reprodutora que tenta colocar legitimidade somente naqueles que ocupam posições de poder na hierarquia social, o diálogo é um direito de todos/as. Fazer diálogo é uma opção e uma disposição das pessoas para, em conjunto, *denunciar e anunciar* o mundo. Dessa forma, a dialogicidade não pode ser entendida como um instrumento, mas como uma “exigência da natureza humana”, uma exigência epistemológica (FREIRE, 2005-b, p. 74), o que implica maturidade, segurança no ato de perguntar e seriedade na resposta.

Assim, a partir destas compreensões em torno dos conceitos de ação comunicativa e dialogicidade explicitados, podemos ampliar as discussões da aprendizagem dialógica, uma vez que seus sete princípios derivam desses conceitos.

- **Diálogo igualitário:** o diálogo é igualitário quando são considerados os diferentes argumentos, pela sua função de validade, independente da posição de poder que ocupam as pessoas que estão na interlocução, o que permite uma mudança de postura, buscando reflexão e ação nas relações estabelecidas. No caso das pessoas da Educação de Jovens e Adultos que se envolvem em um processo de Aprendizagem Dialógica, tal princípio permite a valorização das contribuições de todos os sujeitos, sendo que estes, na maior parte das vezes, por possuir baixo grau de escolaridade e condições econômicas desfavoráveis, vem tendo suas participações discriminadas em espaços públicos.

- **Inteligência Cultural:** Todas as pessoas possuem as mesmas capacidades para participar de um diálogo, porém cada pessoa demonstra seus aprendizados em ambientes distintos. Para Flecha (1997, p. 20), “os grupos privilegiados impõem a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e as de outros setores como deficientes”. Dessa forma, projetam teorias dos déficits para todos/as aqueles/as que fogem do padrão dominante “branco, masculino, ocidental”, ou seja, a maioria da população mundial.

Podemos observar que as teorias dos déficits causam a impressão de desconfiança das possibilidades das pessoas adquirirem o conhecimento privilegiado, criando estereótipos pautados na sua falta de capacidade. Para Flecha (*ibid*), são teorias que desconsideram que o aprendizado acontece em diferentes espaços e nas práticas sociais e não apenas na escola, bem como que as pessoas possuem capacidades cognitivas distintas, mas não inferiores. Entendemos, assim, que todos/as podem participar do diálogo igualitário,

porque possuem inteligência cultural, que deriva de nossos contextos de vida e das relações.

O conceito de inteligência cultural resgata as inteligências acadêmicas e práticas, além das demais capacidades de linguagem e ação dos seres humanos. Assim, todos os aprendizados são funcionais em seus próprios contextos e podem ser apreendidos por outros em determinadas condições (*ibid.*, p. 22). As habilidades comunicativas são componentes importantes dessa inteligência: “(...) resolvem-se com elas muitas operações que um ator solitário não teria como solucionar com suas inteligências acadêmicas e práticas” (FLECHA, 1997, p. 21).

- **Transformação:** Para Freire (2001), somos seres de transformação e não de adaptação, o que implica na recusa de uma visão fatalista da realidade. De acordo com o autor, as pessoas são seres históricos que modificam seu mundo e são modificados nas relações que estabelecem neste mundo. Portanto, são seres condicionados e não determinados, que detêm a possibilidade de transformar seu entorno e a si mesmos. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. (FREIRE, 2001, p. 30)

- **Dimensão Instrumental:** Este princípio está relacionado com os conhecimentos escolares, os quais também se articulam com os sentimentos. Em nossas interações, todas e todos podemos aprender juntas/os e definir diferentes temas a serem discutidos nos movimentos de luta. A reflexão é imprescindível para compreender com profundidade as tarefas a realizar e para ter criatividade na construção de novas respostas aos problemas que se vão questionando (FLECHA, 1997, p. 33). Não é porque falamos em aprendizagens dialógicas que excluímos a necessidade dos aprendizados técnicos e científicos, muito pelo contrário, a aprendizagem dialógica opõe-se apenas à “colonização tecnocrática da aprendizagem”. Ela inclui a instrumental, na perspectiva dos conhecimentos e habilidades que se consideram necessários possuir. A diferença está em que os objetivos e procedimentos destes aprendizados são definidos com as pessoas e não sobre ou para elas (FLECHA, 1997, p. 33).

- **Criação de sentido:** Mesmo vivendo em um sistema que provoca a perda de sentido, podemos superar, juntas e juntos, as dificuldades, recuperando os sentidos de nossas ações, porque ao assumimos a condução de nossas relações. O conceito da aprendizagem dialógica aponta para que sejam as pessoas que criem os meios, as mensagens e os sentidos para a sua existência. Nessa direção, recompor espaços de vida comunitária é essencial para que as pessoas configurem os sonhos pelos quais querem lutar, ajudadas pelo coletivo.

- **Solidariedade:** Emerge do reconhecimento de que juntas/os somos mais fortes. Em solidariedade, podemos nos colocar a favor da participação, luta e esforços para melhores condições de vida.

- **Igualdade de diferenças:** Este princípio parte do pressuposto que todas as pessoas são iguais e diferentes, porque todas têm o direito de viver e pensar de maneira diferente e serem respeitadas por isso. Por meio do diálogo, podemos refletir sobre essas diferenças, para a criação de acordos e possibilidade de respeito.

Dessa forma, a igualdade e a diferença que propõe a aprendizagem dialógica nunca aparecem ilhadas. A igualdade sozinha comporta um alto grau de homogeneização das pessoas e a diferença, isolada, relativiza as desigualdades, naturalizando-as e atribuindo a responsabilidade total aos sujeitos e, desse modo, desautorizando lutas igualitárias por direitos universais (FLECHA, 1997, p, 44). A igualdade na diferença, por sua vez, busca outros discursos: a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente.

4. Considerações Finais

De acordo com a perspectiva da aprendizagem dialógica acima discorrida, sendo esta a visão de conhecimento, sujeito e realidade que defendemos, e no intuito de contribuir para a superação dos obstáculos presentes na EJA, considera-se necessário que os teóricos e teóricas e pessoas atuantes na EJA, elaborem algumas reflexões críticas acerca do modelo escolarizante da Educação de pessoas Jovens e Adultas. Faz-se necessário repensar os sujeitos da EJA e suas necessidades educativas, sobretudo repensar com os sujeitos da EJA quais são as suas necessidades formativas e propostas de mudanças. Repensar os conteúdos da EJA, a organização da escola, muitas vezes incompatíveis com as possibilidades da vida adulta, e a formação de educadoras/es são alguns dos aspectos que elegemos neste sentido.

Entende-se que a educação ao longo da vida como direito humano, não pode se tornar um instrumento de mais exclusão, na medida em que, de acordo com Ireland *et al* (2005, p. 95), o acesso de jovens e adultos sem escolarização a processos educativos tem sido compreendido como um problema de ordem emergencial, que hoje existe porque houve uma disfunção do sistema de ensino.

Dessa forma, buscamos com este artigo, e com as atividades realizadas junto à CEMEJA, denunciar um processo histórico de exclusão presente na Educação de Jovens e Adultos e anunciar possibilidades, reconhecendo as necessidades formativas das/os educandas/os e desvelando preconceitos de uma ideologia dominante na EJA.

É, portanto, em tais formulações que buscamos orientações para as intervenções no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Carlos, com vistas a potencialização da aprendizagem adulta e ampliando o espaço de sala de aula, no que tange a reflexões críticas e de troca de conhecimento garantindo mais sentido para suas vidas na escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DI PIERRO, M.; HADDAD, S (2000) Escolarização de jovens e adultos. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501407.pdf> Acesso em: 10/03/06.

HABERMAS, Jurgen (1987a) Teoria de la Acción Comunicativa. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

_____ (1987b) Teoria de la Acción Comunicativa. Vol.2. Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid: Taurus.

FLECHA, Ramón (1997) Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FREIRE, A. M. A (2006) Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das letras.

FREIRE, Paulo (2003) À Sombra desta Mangueira. 5ª. Ed. São Paulo: Olho d'Água.

_____ (1989) Educação como prática da liberdade. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

_____ (2001) Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P.; HORTON, M (2005). O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

GABASSA, V. (2007) Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. São Carlos: UFSCar, 182p.

_____ (2006) Pedagogia do Oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. MELLO, Roseli Rodrigues de. Aprender a ler e a escrever: sonho e coragem de mulheres. II Encontro sobre Prática de Leitura, Gênero e Exclusão. Campinas.

IRELAND, Tomothy et al (2005). Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In KRUPPA, Sonia M. Portela (org). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação.