

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALESCA DOS SANTOS GOMES

RECONHECIMENTO SOCIAL E PERMANÊNCIA NA EJA

Porto Alegre – RS
2015

VALESCA DOS SANTOS GOMES

RECONHECIMENTO SOCIAL E PERMANÊNCIA NA EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Nadja Hermann

Porto Alegre – RS
2015

VALESCA DOS SANTOS GOMES

RECONHECIMENTO SOCIAL E PERMANÊNCIA NA EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadja Hermann (Orientadora)

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo – UENF

Profa. Dra. Mónica de la Fare – PUCRS

Porto Alegre – RS
2015

À vida, por saber brincar de esconder e revelar a grande dádiva que se conquistará à frente na magia do aprender.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo aos meus alunos, incentivadores primeiros da minha busca por aperfeiçoamento;

À minha orientadora Professora Nadja Hermann, pela confiança, pelo desafio e pelo incentivo;

Aos meus pais, Maria Tereza e Valfrei, pelo convite à existência;

Ao meu irmão Tobias, por trazer sempre um toque de compreensão ao processo doloroso e solitário por que passei;

Aos meus afilhados, Felipe, João, Maria Antônia e Abigail, provas vivas reciprocidade da minha dedicação emotiva às amizades frutíferas;

À minha amiga, companheira de jornada, Virgínia por não me deixar só em meio aos espinhos;

Aos meus amigos, presentes, participantes e necessários, pela compreensão da minha mudança nestes tempos;

Às amigas Cláudia e Roberta, pelas leituras críticas;

À minha mascote Cookie, pela incansável companhia em todos os momentos;

À Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, pelas palavras amigas e dicas bibliográficas;

À Sandra Riter pela revisão ortográfica e gramatical;

Ao Prof. Dr. Marcos Villela Pereira e à Profa. Dra. Mônica de la Fare, pelas críticas e sugestões no exame de qualificação deste projeto;

À equipe de atendentes da Biblioteca Central da PUC/RS pelas inúmeras palavras de incentivo;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUC/RS pelo encontro, em especial à Sandra e Aurici;

Ao corpo docente e às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUC/RS por partilhar comigo desta andança;

À CAPES pela oportunidade de custeio através da Bolsa de Estudos.

Resumindo, uma vez que o sucesso do processo educativo depende essencialmente da experiência social que este oportuniza, precisa-se de um critério ético moral capaz de dar conta desse fato e de encontrar aceitação geral. A teoria do reconhecimento responde a essa demanda, ao fazer do reconhecimento mútuo a diretriz ético-moral por excelência no palco social. Na área educacional, isso significa que o educador tem de dar ao educando as condições de desenvolver sua autonomia e autoestima, não obstante a assimetria inegável na relação institucional, mas a diretriz exige também do educando o reconhecimento da autoridade pragmática do educador. O processo educativo deveria incentivar a compreensão mútua desses papéis... (FLICKINGER, 2013, p. 33)

RESUMO

A pesquisa tem como proposta analisar, da perspectiva da teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, a permanência de adolescentes escolarizados e assíduos na EJA. Pretendeu-se, através do estudo, compreender de que modo os pressupostos formativos implicados na formação desses alunos estão envolvidos no estabelecimento das relações que propiciam o reconhecimento. Igualmente, identificar que tipos e as formas como o reconhecimento se estabelece na escola, com jovens e adultos. E também, como o estabelecimento dessas formas de reconhecimento contribuem para a permanência desses alunos na escola. A investigação se situa no campo da pesquisa teórica e desenvolve uma análise a partir de experiências vivenciadas pela autora. Nas relações que se estabelecem na escola identificam-se três esferas de reconhecimento operando: o reconhecimento o amoroso, o jurídico e o da comunidade de valores. Pode-se inferir que a escola está atuando como fator de reconhecimento para os alunos, mesmo que não intencionalmente. Na Educação de Jovens e Adultos, foi observado que, se por um lado, algumas relações de reconhecimento são estabelecidas, por outro são denegadas.

Palavras-chave: EJA. Permanência. Teoria do reconhecimento. Reconhecimento social.

ABSTRACT

This research proposes to analyze, from the viewpoint of the Axel Honneth's Critical Social Theory, the permanency educated and attendee adolescents in the EJA. Objectively, this study intends to understand how the assumptions implied in the student development are applied in the establishment of the relations that make the recognition. In same way, to identify what types and manners the recognition is established in schools how youths and adults. Also, since the establishment of these forms of recognition contribute to the permanence of these students in school. The research is in the field of theoretical research and develops an analysis from experiences lived by the author. The relationships established at school points to three recognition spheres operating: the loving recognition, legal and community values. It can be inferred that the school is acting as recognition factor for students, even if unintentionally. In the Youth and Adult Education was observed that, on the one hand, some recognition relationships are established, on the other writs are.

Keywords: Adult education. Permanence. Recognition theory. Social recognition.

SUMÁRIO

Introdução	11
A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	18
PROBLEMA DE PESQUISA	20
OBJETIVOS	21
1. Contextualização da Educação de Jovens e Adultos.....	22
2. A autonomia nos atores da EJA: alunos e professores.....	36
3. As esferas do reconhecimento na EJA: uma aproximação	50
Considerações Finais	70
Referências	73

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica¹, que atende a alunos a partir dos 15 anos de idade para o Ensino Fundamental e dos 18 anos para o Ensino Médio. O público da EJA, composto por adolescentes e adultos, forma um grupo diverso e heterogêneo, com interesses variados. Muitos, inclusive, já estão inseridos no mercado de trabalho. Como aponta o Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE:

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

Para atender a esse público, diferenciado do esperado para o ensino diurno dito regular² existe uma necessidade de se estabelecer uma metodologia própria, com uma proposta apropriada para assim, oferecer uma oportunidade escolar adequada. Essa necessidade criou a expectativa de se estabelecer formas diferenciadas de trabalho para esses alunos e que ainda são pouco difundidas. O que se vê na prática são as metodologias do ensino regular fracamente adaptadas e aplicadas na EJA. E, ainda, os parâmetros educacionais que utilizamos para avaliar, planejar e discutir a EJA são os mesmos utilizados para os alunos-criança do ensino regular. A perspectiva que suscita esta pesquisa está baseada no pressuposto de que os trabalhos metodológicos só podem adquirir adequação e consistência se forem iluminados por um enfoque mais amplo que permita compreender o

¹ A Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade da Educação Básica a partir da LDB – Lei nº 9394/1996. Segundo o Parecer 11/2000 do CNE (BRASIL, 2000, p. 25): “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência.”

² Costumeiramente, no jargão diário escolar, passou a denominar-se regular o ensino diurno, tanto de ensino fundamental quanto médio, para assim diferenciar da modalidade EJA que é preferencialmente noturna. É importante lembrar que também é oferecido na rede pública o ensino médio noturno que não é EJA, que também em algumas ocasiões é denominado regular.

significado da própria educação. Ou seja, discutir filosoficamente o sentido da educação, vinculando-a com a autonomia, a identidade e o reconhecimento numa tentativa de compreender como esses três conceitos podem se relacionar e descrever os fenômenos da constituição dos alunos da EJA. Sendo a EJA uma modalidade da educação básica, tem como finalidade, segundo a LDB (Lei nº 9394/1996) “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Interpretando esse artigo da LDB, de forma otimista³, espera-se que a educação básica promova a formação para que o indivíduo possa exercer a cidadania e lhe subsidie os critérios necessários para seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, proporcionar os quesitos necessários para o desenvolvimento do indivíduo. Em uma leitura apressada, poder-se-ia interpretar que, segundo a LDB, a educação básica tem por função contribuir para o estabelecimento da formação, no sentido da *Bildung*, que seria o estabelecimento do componente objetivo, pois:

[...] há um consenso geral de que o conceito de *Bildung* inclui simultaneamente um componente *objetivo* e um *subjetivo*. O primeiro refere-se à ‘cultura’ no seu sentido mais amplo (filosóficas, científicas, estética, moral, etc.; em suma, as interpretações racionais do mundo) [...]⁴ (REICHENBACH, 2003, p. 201).

Sendo esse componente, o objetivo, que fornece ao educando as interpretações racionais do mundo, segundo o autor. No meu entendimento, as interpretações racionais do mundo compõem os conteúdos escolares e, em especial os conteúdos da EJA. Mas para que o aperfeiçoamento dos sujeitos possa verdadeiramente acontecer enquanto processo, pela exposição do educando aos subsídios objetivos que auxiliarão no desenvolvimento da sua trajetória de autoformação faz-se necessário que o projeto pedagógico escolar dê conta de atender a essas demandas. Para tal, é de suma importância que o corpo docente escolar esteja capacitado para problematizar e desenvolver um projeto capaz de

³ Ao dizer otimista, estou desconsiderando as possibilidades de entraves que ocorrem com a educação básica.

⁴ Grifos do autor, tradução minha.

suprir essas necessidades para a formação do educando da EJA, o que é previsto pelo Parecer nº. 11/2000 do CNE que propõe:

Cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA (BRASIL, 2000, p. 28).

Esse projeto pedagógico escolar deverá levar em conta a heterogeneidade dos educandos, bem como seus interesses diferenciados decorrentes de diferentes idades, diferentes trajetórias/histórias de vida, diferentes colocações sociais e ainda cuidar de não padronizar a proposta escolar, contemplando pontualmente essa diversidade, pois como o próprio Parecer nº. 11/2000 do CNE traz “não se pode 'infantilizar' a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000, p. 57). O mesmo parecer segue, frisando a importância de se contemplar no projeto pedagógico a diversidade dos educandos quando diz:

Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000, p.61).

Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (BRASIL, 2000, p. 63).

Garantir um projeto pedagógico adequado à realidade de público da EJA é um dos pilares para a construção da identidade⁵ do aluno da EJA, que é a segunda relação que gostaria de tentar estabelecer.

Para compreender o ponto a que quero chegar com o conceito de identidade, é preciso lembrar que Nunner-Winkler (2011, p. 59) aborda o dinamismo das alterações da identidade, que pode sofrer mudanças rápidas de acordo com as circunstâncias da vida. E em seguida diz: “O indivíduo não é mais determinado por

⁵ Identidade, aqui, entendo como sendo a identificação do indivíduo com seu papel em um contexto social. É possível relacionar esta compreensão com o conceito de identidade na sociedade tradicional de Nunner-Winkler (2011), que traz na página 58: “*A partir do nascimento, a pessoa é identificada por sua vida toda e seus contextos sociais com um papel pré-determinado*”.

decisões tomadas de uma vez por todas⁶, mas sim por uma multiplicidade de escolhas, as quais toma diariamente e que conformam seu estilo de vida e com isso sua identidade”. Segundo a autora, é preciso levar em consideração todas as pequenas escolhas sobre vestuário, alimentação e comportamentos, pois todas essas decisões influem sobre quem se é.

Assim passo a entender a identidade como um estado de equilíbrio-dinâmico que se constitui gradativa e continuamente, enquanto desenvolvemos um papel social. Mas meu questionamento é: que características e/ou fatores contribuem para o assentamento de uma identidade de aluno da EJA? Parece-me óbvio argumentar que ser aluno da EJA é diferente de ser aluno do regular. Tanto pelas diferenças de público (no regular o público é menos heterogêneo e seus interesses diferentes dos do alunado da EJA), quanto pela organização da modalidade. Mas em quê consiste essa diferença?

É fato que, como disse anteriormente, minha experiência faz-me pensar que um projeto pedagógico e um currículo delineado para as necessidades do público da EJA é um fator importante na constituição dessa identidade. Mas ainda existem outras demandas como, por exemplo:

- De que maneira trabalhar numa estrutura infantilizada, com salas adornadas para tal fim contribui para a formação de uma identidade do aluno da EJA?
- E se a proposta pedagógica é deveras semelhante à voltada para alunos-criança?
- E quando a concepção de escola que este aluno de EJA reconhece é a escola infantilizada?
- A identidade de aluno da EJA que se estabelece é de fato diferente da concepção infantil de escola que esse aluno tinha quando abandonou a escola?

São questões que também me inquietam.

⁶ Como preconizava o modelo moderno clássico de identidade (NUNNER-WINKLER, 2011).

É importante salientar que no conceito de identidade há a relevância do papel social. A EJA é constantemente lembrada por sua função reparadora, pois de acordo com a LDB, Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Então, depreende-se que a função⁷ da EJA é reparar a falta que a escola fez na formação dos indivíduos. Mas exatamente de que falta estamos falando? Fala-se muito na necessidade de alfabetização dos adultos, mas não se fala na formação integral dos indivíduos. A LDB também salienta a garantia da permanência para os alunos trabalhadores e os demais alunos da EJA que não são trabalhadores teriam seu processo identitário rompido?

Penso que, se o processo de constituição da identidade do aluno da EJA se realiza com sucesso (e, de certa, forma se atender à expectativa dos profissionais que atuam na EJA de que os alunos assumam uma postura diferenciada que eles entendem por adequada para o alunado da EJA) alcançaremos outra etapa: a da constituição desses alunos como sujeitos autônomos. Por autonomia aqui entendo:

[...] a capacidade empírica dos sujeitos concretos de determinarem suas vidas em sua totalidade de maneira livre e sem serem forçados. [...] se trata de um grau de maturidade psíquica que permite que os sujeitos organizem suas vidas em uma biografia singular, considerando suas inclinações e necessidades individuais⁸ (HONNETH, 2009, p. 281).

O estabelecimento da autonomia se garantiria caso o processo de autoformação acontecesse. A conquista da autonomia seria um resultado, um fim no processo educacional. Essa autonomia está diretamente vinculada à liberdade, que é uma característica do processo de formação (*Bildung*). Para que haja a formação, entende-se que deva haver também autonomia e liberdade para que o processo possa se estabelecer.

Bildung pode, portanto, ser entendida como processos não soberanos de autotransformação, processos de auto-invenção não arbitrários e tentativas não arbitrárias de autodeterminação, e, como tal, *Bildung* é a expressão da liberdade humana⁹ (REICHENBACH, 2003, p. 206).

⁷ Lembrar aqui do caráter supletivo que foi atribuído à EJA na LDB de 1971 e que ainda se mantém no senso comum.

⁸ Tradução minha.

⁹ Grifos do autor, tradução minha.

Mas compreendendo o processo da *Bildung* e a importância da autonomia e da liberdade para que ele se dê, me questiono: de que maneira o trabalho executado hoje na EJA contribui na construção da autonomia dos alunos?

Penso que muito fragilmente. Isso porque seria, no mínimo, ingênuo pensar que os sistemas educacionais apostariam numa alternativa capaz de formar sujeitos realmente críticos, e não só críticos, mas críticos de formação consistente e com autonomia e capacidade para articular suas próprias constatações. E é exatamente pelo fato de o resultado do processo, quando conduzido nos preceitos da *Bildung*, não ser “garantido”, que haverá a insegurança por não saber que “tipos” de indivíduos poderão resultar do processo de ensino. Aqui vale lembrar que a *Bildung* é um processo livre onde não há como se prever os resultados que cada indivíduo apresentará, pois se trata de um processo individual e autogestionado, onde o indivíduo municiado vai dinamicamente construindo a si mesmo. O sistema político em que vivemos não incorrerá no risco de formar indivíduos fora do padrão de contingência de massas que ele necessita e preconiza.

A construção do sujeito através da *Bildung* – estabelecendo a autonomia e a liberdade – remete a ideia hegeliana de luta por reconhecimento, onde o sujeito constituindo a si mesmo na luta pode conquistar o respeito próprio. Segundo Reichenbach (2003), Axel Honneth enfatiza essas características. Reichenbach (2003) também pondera que a liberdade por si mesma não tem sentido.

A *Bildung* “constrói” a liberdade, a liberdade é um ato-produtivo e, sendo assim, permite que o sujeito construa sua “forma de atuação” baseado nas suas experiências de formação (*Bildung*) e esse exercício é fundamental no estabelecimento da autonomia. Por sua vez, o estabelecimento da autonomia e o exercício da liberdade são cruciais na formação da identidade do sujeito. Para que o aperfeiçoamento por parte da *Bildung* aconteça, faz-se necessário que a identidade se estabeleça, para que o sujeito possa efetivamente exercer sua liberdade e assim “conquistar” sua autonomia.

Partindo dos conflitos e das configurações sociais, Honneth (2003) busca compreender as lógicas do reconhecimento social. A luta por reconhecimento, por sua vez, se estrutura na construção da identidade individual e na constituição da

subjetividade. Compreender como que a construção da identidade e da autonomia contribuem para o estabelecimento dos conflitos que produzem o reconhecimento e como, no caso dos alunos da EJA, a recuperação da identidade poderá ser um estímulo à luta por reconhecimento é a possibilidade de embasamento teórico que vislumbramos neste trabalho.

Existe na legislação uma preocupação marcada com a permanência dos alunos trabalhadores, escolarizados e assíduos na EJA¹⁰. Mas porque, mesmo sem um esforço especial, os demais alunos, principalmente adolescentes, permanecem? A construção da autonomia, o exercício da liberdade e a luta pelo reconhecimento social estão envolvidos nesse processo? Há de se pensar sobre isso.

Os caminhos que percorri no intuito de desenvolver esta análise foram baseados na pesquisa teórica, por sugestão de minha orientadora.¹¹ A escolha da pesquisa teórica deu-se pela possibilidade de realizar análises de caráter reflexivo, articuladas com contribuições bibliográficas. Neste estudo teórico foram realizadas análises de caráter reflexivo articulando questões empíricas advindas das minhas observações e vivências enquanto professora de Ciências na EJA com os pressupostos teóricos trazidos dos materiais bibliográficos consultados.

A pesquisa teórica é uma metodologia frequentemente utilizada nos estudos em Educação, principalmente na área da Filosofia. Para Severino (2007):

Este método assume a fenomenalidade empírica como objeto de investigação, mas os fatos empíricos devem ser abordados em sua imanência, levando-se em conta sua inserção num sistema, sincronicamente considerado como parte de um todo estruturado, no qual as relações pertencem a grupos de transformações, pertinentes a grupos de modelos correspondentes (SEVERINO, 2007, p. 113).

O desenvolvimento da pesquisa teórica articulada com observações empíricas permite uma conexão entre o concreto (experiência vivida) e o abstrato (descrição teórica). Abre-se então a possibilidade de desenvolver uma análise embasada em exposições lógicas e reflexivas apoiadas em argumentações

¹⁰ Segundo a LDB, lei no. 9394/1996 nos seus artigos 4 e 37.

¹¹ Minha orientadora após conhecer o problema de pesquisa que intuitivamente eu identifiquei na minha prática docente através da observação empírica, percebeu que as discussões filosóficas em Educação atenderiam nossas necessidades para o desenvolvimento deste estudo, sugerindo esta modalidade de pesquisa.

rigorosas das interpretações teóricas acompanhadas das inferências pessoais do autor (SEVERINO, 2007).

A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Acredito que a escola é uma das principais instituições sociais capazes de transformar a realidade das pessoas e da comunidade em que vivem, viabilizando o acesso ao conhecimento, que possibilita as condições necessárias para o aproveitamento de novas oportunidades, seja no mercado de trabalho seja para o próprio exercício da cidadania. Ela possibilita também que os indivíduos formem a si mesmos, construam uma identidade de si e uma capacidade de escolha na condução de sua própria vida. Essa minha crença é reiterada pelo fato de a educação ser um direito constitucional, pois como traz o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007).

Ainda, ter acesso à educação básica é crucial para que as pessoas tenham condições de exercer seus direitos e cumprir seus deveres como cidadãos, pois como Marchi e Schäffer (2000) relatam:

Sem as oito séries concluídas, podemos afirmar que cerca de metade da população brasileira é analfabeta funcional e está distante da fruição do lazer, dos bens culturais e, por suas limitações com relação à leitura, à escrita e ao cálculo terá participação também limitada nos debates públicos (MARCHI e SCHÄFFER, 2000, p. 21).

Por acreditar no “poder” da educação na vida das pessoas e na transformação das vidas das pessoas, que escolhi o magistério por profissão. Quando me tornei docente na rede municipal de Guaíba, por facilidade na conciliação de horários, fui incumbida de atender a EJA no turno da noite, em duas escolas diferentes, para fins de completude de carga horária.

Apesar de ser uma educadora principiante, não só no ofício de lecionar, mas também na experiência do trabalho com jovens e adultos, já de início inquietei-me

com a dificuldade de encontrar materiais adequados para trabalhar com esses grupos tão seletos. Procurei ler sobre a área e me inteirar de possibilidades de estar aperfeiçoando-me no tema para, de alguma forma, agregar consistência à minha prática. Quando iniciei minhas leituras percebi uma série de construções e desconstruções que deveria fazer acerca da EJA, que deveria abandonar pré-conceitos que trazia comigo, do “senso comum” e, de certa forma, analisar e questionar minha prática diária e de meus colegas educadores nessa modalidade. Questionava-me quanto ao discurso de o público que frequenta a EJA ser “desfavorecido” e de ter sua capacidade de desenvolvimento cognitivo posta em dúvida, quanto à facilitação da aprovação, quanto à condição de atividade/passividade social dos alunos, entre outras inquietações.

Como ainda possuía vínculo com a graduação, no curso de bacharelado, procurei por disciplinas que versassem sobre a EJA e iniciei minha “formação acadêmica” sobre o tema, aliada à vivência diária. Em seguida, houve a possibilidade de participar de um curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade, no qual meu foco no estudo da permanência dos adolescentes na EJA estabeleceu-se. Meu interesse no assunto deu-se pelo fato de que, com o passar do tempo, passei a me sentir desconfortável com a presença, a conduta e o comportamento desrespeitoso de alguns adolescentes em sala de aula.

A maioria dos meus colegas educadores atribui esses comportamentos ao fato de eles serem jovens e, portanto, “não quererem nada com nada”. De certa forma, eu me recusava a acreditar nessa constatação, até que, em 2009, tive um aluno, adolescente, egresso do diurno, chamado Wagner, que foi um dos alunos mais inteligentes, dedicados e comprometidos que já tive nesses sete (7) anos. Com suas respostas inteligentes e postura estimulante, o aluno mobilizou minhas motivações e me colocou, fortemente, em estranhamento com o que escolhi ser meu tema de estudo, identificando-me, como cita Carrano (2007, p. 1), no grupo de educadores que “demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação (com os jovens), mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses [...]”.

No trabalho de conclusão de curso da especialização, intitulado: “O que eles querem? Representações de adolescentes sobre a EJA”, que teve por objetivo detectar as representações de adolescentes da EJA (entre 15 e 18 anos) acerca da modalidade de ensino, das características a eles atribuídas, dos motivos/razões para que eles mesmos frequentassem as aulas e se mantivessem escolarizados, para assim conhecer melhor os estudantes – compreendê-los e contribuir para desfazer os pré-conceitos e as pré-concepções – e atender melhor esse grupo, constatou-se que os adolescentes têm uma forte ligação afetiva com a escola, embora se perceba que existe algo maior que perpassa essa ligação. Relacionando minha experiência pessoal e a evidência dos relatos que, embora o fator afetivo seja importante, ele não é o único, e somando os relatos com observações pessoais que realizei da atuação de alguns adolescentes na escola foi que percebi então uma possibilidade de continuidade para a pesquisa. Alguns adolescentes demonstraram claramente, com seu comportamento e atitudes, que não estão interessados na proposta escolar, mas que existe uma resposta “padronizada” do significado da escola na vida desses sujeitos. Nos encaminhamentos deste trabalho sinalizei essa intuição de que existia aí mais um indício a ser estudado¹². Que outras razões não explícitas nas entrevistas manteriam esses adolescentes escolarizados? Foi assim que estabeleci uma primeira problematização acerca do tema que me sensibilizou e por isso o propus como problema de pesquisa nos meus estudos de mestrado.

PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando os argumentos até agora expostos e tendo visto que:

- Uma parcela significativa dos alunos matriculados e frequentes na EJA são adolescentes;

¹² Esta dissertação de mestrado versa sobre uma proposta de pesquisa que é a continuidade do trabalho “O que eles querem? Representações de adolescentes sobre a EJA”, realizado pela autora em seus estudos durante o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade, na Faculdade de Educação da UFRGS, em 2011.

- Que a maioria desses adolescentes são rotulados como “fracassados”¹³, e por isso carregam o estigma de “alunos-problema”, e que chegam à EJA geralmente não por sua opção pessoal,
- Que mesmo presentes, muitos desses adolescentes ficam alheios aos trabalhos de sala de aula, mas independente das condições do tempo ou das dificuldades de transporte, diariamente frequentam a escola.

É inquietante entender quais são os motivos que os levam a se manterem assíduos nessa modalidade de ensino (já que muitos deles não o eram quando estudavam no diurno). Entender que ligação é essa, que explica as motivações sociais desses alunos para manterem seu processo de escolarização, principalmente no que diz respeito à sua permanência na escola, que não se trata de uma identificação consciente e aberta, é o questionamento que suscitou esta pesquisa. Nesse sentido, o problema que orienta a investigação assume a seguinte formulação: estaria a escola atuando como fator de reconhecimento para os alunos?

OBJETIVOS

- A proposta principal desta dissertação é analisar, da perspectiva da teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, a permanência¹⁴ de adolescentes escolarizados e assíduos na EJA. Para tal, faz-se necessário compreender quais pressupostos formativos implicados na formação desses alunos estão envolvidos no estabelecimento das relações que propiciam o estabelecimento do reconhecimento.
- Identificar que tipos de reconhecimento se estabelecem na escola (com jovens e adultos) e de que forma esse reconhecimento se estabelece.

¹³ Para Charlot (2000, p. 13) a “noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências”, pode ser aplicada a alunos desde a alfabetização até o ensino superior nas mais diversas situações.

¹⁴ A condição de permanência aqui está sendo considerada num ponto de vista mais amplo, pois como exemplifica Carmo e Carmo (2014, p. 9) : “[...] atribuir à *permanência escolar* na EJA os significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem na instituição escola[...]” (grifo do autor)

- Entender como que o estabelecimento dessas(s) forma(s) de reconhecimento contribui(em) para a permanência desses alunos na escola.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para fins de contextualização desta pesquisa, percebo a necessidade de fazer uma breve retomada de como se deu a caminhada da Educação de Jovens e Adultos¹⁵ no Brasil. A compreensão das diversas etapas que a Educação de Jovens e Adultos percorreu e as funções sociais que essa assumiu nos mais variados momentos históricos brasileiros faz-se necessária para que atinjamos o ponto de onde este trabalho pretende abordar.

Falar sobre as primeiras iniciativas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos leva a falar sobre a história do Brasil ainda Colônia. A instrução desses sujeitos entrou no curso da história do nosso país com a finalidade inicial de viabilizar a colonização do nosso território pelos europeus. Essa informação remonta o século XVI – com a catequização dos índios, quando o esforço em alfabetizar os adultos foi utilizado como instrumento para a catequização e conversão da população que então habitava o Brasil.

Com a chegada dos Jesuítas, logo após o descobrimento do Brasil, no século XVI, aparecem as primeiras referências históricas à Educação de Jovens e Adultos. Daher (2004) traz que a transformação das línguas indígenas¹⁶, até então com tradição oral e mnemônica, para as formas escritas foi a estratégia utilizada pelos padres jesuítas na conversão dos índios. Para tanto, os missionários produziram gramáticas, como cita especificamente o trecho “Foi a pedido do Superior da Companhia de Jesus no Brasil que Anchieta compôs por escrito a Arte de gramática do tupi” (DAHER, 2004 p. 19), essas foram utilizadas tanto na instrução dos professores que atuavam com os indígenas quanto na dos próprios indígenas. A

¹⁵ Utilizo a expressão “Educação de Jovens e Adultos” no seu sentido amplo e não referindo à modalidade de acordo com a legislação vigente.

¹⁶ Refiro-me a línguas indígenas porque se tratavam de diversos idiomas falados pelas diferentes tribos, como a própria autora aborda no texto.

escrita junto com a religião veio colaborar na função da colonização, o que a autora explicita quando escreve:

Se o papel da religião deverá fixar, a partir de então, o campo de aplicação e o quadro de exercício da política, a escrita terá, lado a lado com a espada e a vara de ferro, uma função essencialmente colonizadora. (DAHER, 2004, p. 20).

Essa língua escrita era preferencialmente ensinada às crianças, segundo Daher (2004) com a intenção de que se tornassem intérpretes no futuro, mas há um breve relato da dificuldade de instruir os mais velhos nas primeiras letras e dos ensinamentos da doutrina aos mesmos pela oralidade. Diz a autora:

Sobretudo no que diz respeito aos mais velhos, que dificilmente podiam ser instruídos pelos Padres nas primeiras letras, é evidente o uso, essencialmente, da memória “do dito” na assimilação da doutrina (DAHER, 2004, p. 27).

Se há dificuldade em instruir os mais velhos, depreende-se que existiam esforços no sentido de instruir os adultos tanto quanto as crianças e por isso observavam-se as dificuldades nessa atividade.

Mais tarde, no Império, existiram iniciativas de escolarização de adultos em escolas noturnas através da Reforma Leôncio de Carvalho, segundo Cury (2011):

O projeto que foi adiante (provavelmente porque decretado sem passar pelo Parlamento) e mereceu encaminhamento foi a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, e da qual resultaram o Decreto no. 7031-A, de 6-9-1878, e o Decreto no. 7247, de 19-4-1879. O primeiro deles é voltado para adultos nas escolas públicas de instrução primária e o segundo é a reforma do ensino primário e secundário no Município e da Corte (CURY, 2011, p. 351).

O referido decreto no. 7031-A, de 6/9/1878 cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. Nesse momento histórico, surge a necessidade de ser alfabetizado para poder votar e exercer seus direitos/deveres de cidadão, o que abre um novo capítulo da Educação de Jovens e Adultos. Nessa ocasião a finalidade da Educação de Jovens e Adultos era a de manter o conhecimento e o poder no controle de uma pequena elite alfabetizada, letrar os adultos para o acesso ao direito legitimando as formas de organização da sociedade da época.

Em 1934 a Constituição estendeu aos adultos a obrigatoriedade da frequência ao ensino primário. Conforme seu artigo 150, parágrafo único, item a: “o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”.

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 110).

Nessa época já se via como estrategicamente importante investir na elevação do nível educacional da população, promovendo um processo de educação para toda a população e elevando os níveis de bem-estar geral.

No ano de 1942, é criada a possibilidade da obtenção da licença-ginasial por exames, através de Decreto-Lei. Tratava-se de exames que os maiores de 16 anos poderiam realizar mesmo sem frequentar a escola convencional. E, na sequência, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário cria o curso primário supletivo, com duração de dois anos. Surge então, pela primeira vez, o caráter supletivo na Educação de Jovens e Adultos. Penso que o caráter supletivo tem por finalidade acelerar a obtenção dos graus pelos adultos assim “suprindo” a necessidade educativa.

Nessa mesma época, iniciaram-se políticas globais de governo no eixo da educação de adultos que resultaram na criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), através do Decreto nº 19513 de 25 de agosto de 1945, que reservava recursos da união e destinava 25% desses para o custeio da educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos. A iniciativa decorrente da criação desse fundo foi a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, pelo Departamento Nacional de Educação (BEISIEGEL, 1974, p. 87). O SEA “tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 111). A instalação do SEA resultou na aprovação de um plano de trabalho para o ano de 1947 que programava atividades empregando os recursos destinados pelo FNEP. Houve a produção de cartilhas e de textos de leitura em larga escala e se deu início a um movimento de mobilização em favor da educação

de adultos. “Este conjunto de atividades realizadas no campo da educação de adultos, a partir de 1947, sob a coordenação do Ministério da Educação e Saúde, recebeu a denominação geral de Campanha de Educação de Adultos” (BEISIEGEL, 1974, p. 89).

Uma iniciativa com finalidade social, mas que conserva o caráter supletivo, a Campanha de Educação de Adultos foi uma política nacional de grande visibilidade na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Freitas (2009), essa campanha objetivava a educação de base dos brasileiros analfabetos das zonas urbana e rural.

A Campanha de Educação de Adultos Analfabetos foi criada como serviço do Departamento Nacional de Educação e tinha por objetivo promover uma “educação de base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever (FREITAS, 2009, p. 213).

Essa campanha gerou como desdobramentos a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, que a exemplo da primeira, também não apresentaram os resultados esperados (FREITAS, 2009), mas que, para Beisiegel (1974, p. 119), possibilitaram “a obtenção de resultados consideráveis em curto período de tempo”.

Contudo, cabe salientar que, foi nesse contexto da Campanha de Educação de Adultos que se estabeleceu o campo da Educação de Jovens e Adultos nos Municípios e Estados brasileiros, pois já no início das atividades da Campanha havia a preocupação da “[...] instalação de cursos do ensino supletivo, destinados a adolescentes e adultos analfabetos ou funcionalmente analfabetos, nas vilas, cidades e principais povoados de **todos os municípios do país**¹⁷ [...]” (BEISIEGEL, 1974, p. 104). E salientar ainda que “A criação e permanência do ensino supletivo nos sistemas educacionais de ensino foi fruto desta orientação política que teve continuidade até o início da década de 1970” (FREITAS, 2009, p. 224). Essa constatação é realizada por Costa (2007), que também destaca a intenção de outros renomados autores em marcar a importância desse fato a partir desse momento histórico, o que percebo no seguinte trecho: “Haddad & Di Pierro preocupam-se em realizar o debate sobre o sentido da educação de adultos na segunda metade do

¹⁷ Grifo meu.

século XX, mostrando que seu objetivo era a suplência” (COSTA, 2007, p. 22). Essa finalidade supletiva da Educação de Jovens e Adultos mantém-se, garantida inclusive na legislação vigente, até os dias atuais.

No ano de 1958 aconteceu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde apareceram novas propostas metodológicas para a Educação de Adultos. A proposta de trabalho com uma renovação de método, propondo discussões com o auxílio de recursos audiovisuais foi o que deu base à teorização educativa de Paulo Freire nos anos 60 (PAIVA, 1973).

Nesse ponto da história, vale assinalar a contribuição de Paulo Freire, tão marcante na Educação de Jovens e Adultos. Freire foi influenciado pelas idéias de Anísio Teixeira e dos chamados renovadores (FREITAS, 2009), e sua inserção na Igreja Católica de certa forma o aproximou do Movimento de Educação de Base (MEB) – entidade que contribuiu na realização dessas propostas. A proposta educacional de Freire, segundo Freitas (2009), traz uma característica de uma educação “problematizadora”, que trouxesse uma real possibilidade de integração da escola com a comunidade e com isso de construção social da educação. Essa educação, proposta por Freire, “[...] passa a ser um instrumento a serviço da democratização” (FREITAS, 2009, p. 232). Nesse ponto a Educação de Jovens e Adultos teria um caráter social e de construção, através das propostas pedagógicas de Paulo Freire, que conforme Paiva (1973):

[...] o pensamento do educador pernambucano parece ter sido o que maior influência exerceu sobre os profissionais da educação em geral, consolidando a reintrodução da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos esboçada desde o início da década (PAIVA, 1973, p. 251).

As idéias de Paulo Freire acabaram por criar o denominado “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” que foi sistematizado no Sistema Paulo Freire, “O pensamento de Paulo Freire partia de uma visão cristã de mundo” (PAIVA, 1973, p. 251). O método por ele desenvolvido encontrou grande receptividade e, se deve ao fato de:

A afirmação da necessidade de adequar o processo educativo às características do meio já fora reiterada em inúmeras oportunidades, por muitos educadores, e seguramente não configurava uma inovação significativa. Mas, Paulo Freire encontrara o modo de realizar esta

*associação, necessariamente como característica intrínseca do processo educativo*¹⁸ (BEISIEGEL, 1974, p. 165).

Fortalecendo a onda das políticas globais, no ano de 1960 realizou-se a segunda Conferência Internacional da Educação de Adultos – CONFINTEA, organizada pela UNESCO¹⁹ em Montreal que, ao final de suas discussões, fez apontamentos no sentido de incluir nas demandas governamentais as questões relativas à alfabetização e educação geral de adultos (IRELAND, 2012). Para o autor, em outra análise dos acontecimentos posteriores, os reflexos suscitados por estas primeiras CONFINTEAs ficaram de certa forma inativados, pois

[...] o movimento de educação popular que se desenvolveu nos anos 50 e 60 ficou cada vez mais associado à luta pela emancipação e transformação social e firmemente ligado a movimentos sociais e organizações da sociedade civil em países onde regimes de extrema direita eram comuns nos anos 1970 e 1980 (IRELAND, 2013, p. 19).

Mesmo nas primeiras conferências já se percebeu uma mudança de perspectiva nas concepções relativas à educação de adultos, contemplando-se a partir daí além da alfabetização, a aprendizagem ao longo da vida (KNOLL, 2012).

Com o estabelecimento da Ditadura Militar, medidas repressivas aconteciam e os programas que possuíam características conservadoras foram consentidos e até mesmo incentivados, como a criação da Cruzada da Ação Básica Cristã – ABC (HADDAD E DI PIERRO, 2000) que, segundo Freitas (2009), acabou por desmantelar as práticas educacionais que ainda se mantinham baseadas nos preceitos freireanos. Já que, segundo Paiva (1973, p. 259), para os grupos direitistas “a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a conservação da ordem capitalista”. E, por isso, eles temiam que se eles prosseguissem o processo político acabasse por se tornar incontrolável e acontecesse uma revolta popular. A influência de Freire nas idéias educacionais ainda é vista na atualidade.

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ UNESCO é a sigla que denomina a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 1945.

Logo em 1967, teve início outra grande política nacional, o MOBRAL (Movimento Brasil Alfabetizado), com a função oficial de diminuir o analfabetismo. A ideia era erradicar o analfabetismo em dez anos. Tão logo o MOBRAL instalou-se, pode-se perceber que “o programa tem objetivos políticos e ideológicos bastante nítidos aos quais se associam considerações relativas aos benefícios externos da educação e aos métodos pedagógicos a serem utilizados” (PAIVA, 1973 p. 297).

O MOBRAL apresentava uma política de gestão autoritária e tinha características peculiares de cooptação dos profissionais envolvidos. Aos professores da equipe não era facultada a autonomia de planejar e desenvolver seus trabalhos. Tudo vinha pré-determinado e era fiscalizado.

As Comissões Municipais, em âmbito local, funcionavam de forma a controlar e fiscalizar tanto o treinamento do pessoal envolvido no programa quanto o desenvolvimento das atividades junto ao público-alvo. O processo pedagógico era também centralizado e hierarquizado, uma vez que os professores não tinham autonomia para planejar e desenvolver as atividades junto aos jovens e adultos. [...] os professores eram direcionados no agir por coleções didáticas desenvolvidas especificamente para utilização nos vários projetos desenvolvidos pelo MOBRAL em todo o país (FREITAS, 2009, p. 252).

Os supervisores das equipes recebiam formações com clima festivo para reafirmar o vínculo, e fortalecer a cooptação. Cabe ainda ressaltar que, de acordo com Freitas (2009), o ensino no MOBRAL era de má qualidade e que os monitores²⁰ não tinham qualificação mínima exigida para atuar nos programas.

Fica evidente que a intenção do MOBRAL era monitorar os jovens e adultos das mais distantes regiões do país, a fim de manter a hegemonia do regime ditatorial repressivo. No final dessa etapa, o ensino supletivo foi devidamente regulamentado através da LDB de 1971²¹, como reflexo das etapas finais do MOBRAL. O programa foi oficialmente extinto em 1985 com a criação da Fundação Educar.

Nos anos 90, a Educação de Jovens e Adultos é tornada uma modalidade de ensino da Educação Básica, através da LDB de 1996²². Perder a característica legal meramente supletiva deveria influenciar para que se mudassem algumas de suas

²⁰ Para atuar no MOBRAL como monitor/professor não era exigida qualificação mínima.

²¹ O Capítulo IV desta lei intitulado “do Ensino Supletivo” descreve as finalidades que serão exercidas por esta modalidade de ensino (BRASIL, 1971).

²² A seção V desta lei intitulada “da Educação de Jovens e Adultos” define as diretrizes desta modalidade de educação (BRASIL, 1996).

concepções. A Educação de Jovens e Adultos, por conseguinte, deveria agora, cumprindo as prerrogativas legais, exercer funções educacionais maiores que não as meramente supletivas que lhes eram exigidas anteriormente. Possivelmente o fato de a legislação ter modificado a abordagem não mudou muito a interpretação do senso comum sobre a natureza supletiva da Educação de Jovens e Adultos, mas algumas importantes mudanças na modalidade ocorreram recentemente. Uma delas que gostaria de assinalar aqui é a nova configuração de público da Educação de Jovens e Adultos. Havia uma tradição em se receber alunos adultos e jovens trabalhadores na modalidade e esse panorama modificou-se enormemente nessas duas décadas, até a conjuntura atual onde é visível que a maioria dos alunos trata-se de jovens completamente distantes do padrão aluno da Educação de Jovens e Adultos preconizado anteriormente.

Nascimento (2004) aponta que nos anos 90 inicia-se o processo de “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos. A autora atribui o fenômeno a esse tempo histórico pois houve nessa época uma redução legal na idade mínima para ingresso na modalidade. Como a autora destaca: “[...] do ponto de vista legal houve um rebaixamento na idade mínima para o seu ingresso” (NASCIMENTO, 2004, p. 19).

A presença e a importância desses jovens na Educação de Jovens e Adultos têm sido percebidas e destacadas pelos professores das redes e por alguns pesquisadores atentos, pois como já destacou Carrano:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula (CARRANO, 2007, p. 1).

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), a presença desses jovens torna-se um desafio para a Educação de Jovens e Adultos, sendo grande parte deles “adolescentes excluídos da escola regular”. O perfil dos alunos dos programas de alfabetização e de escolarização de adultos que era de uma maioria de adultos (com pessoas maduras e idosas), de origem rural, sem oportunidades escolares anteriores, passou a incluir os “jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar

anterior foi mal sucedida” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 127). Os primeiros têm na escola uma perspectiva de integração sociocultural; os outros têm uma relação de tensão e conflito resultante da experiência anterior e por esse motivo carregam o estigma de “aluno problema”. Assim sendo, os programas de Educação de Jovens e Adultos “vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 127).

Houve também uma mudança de perspectiva com relação à importância da Educação de Jovens e Adultos, no ponto de vista das políticas internacionais, o que fica evidenciado nos resultados das duas últimas CONFINTEAs (em 1997 na cidade de Hamburgo e em 2009 em Belém). Essas conferências além de fazerem a "defesa e promoção da educação de adultos não apenas como um direito humano básico, mas também como um componente integrante e essencial da aprendizagem e educação ao longo da vida" (IRELAND, 2013 p. 15) acabaram por estimular um movimento pela valorização desta então modalidade de ensino, que se fortaleceu culminando, ainda na década de 1990 com o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que foram se organizando e por todo território nacional, tendo sido o primeiro fundado no Rio de Janeiro. Esses fóruns estaduais e regionais acabaram organizando os Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) que se constituíram em espaços de troca, consolidando essa nova possibilidade de condução para a Educação de Jovens e Adultos (HADDAD, 2009).

A finalidade da Educação de Jovens e Adultos passa então a ser uma mescla entre o caráter supletivo, com a possibilidade da aceleração dos estudos, que ainda está presente e forte no senso comum da população e da comunidade escolar, inclusive dos professores. E ainda a incumbência de abrigar os adolescentes “mal-vindos” do diurno, dos quais a outra modalidade de educação não deu conta e precisa “livrar-se” e que acabam encontrando guarida na Educação de Jovens e Adultos.

1.1 A EJA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA SOCIAL

As escolas estão inseridas em comunidades, sendo consideradas espaços de convívio extremamente ricos das pessoas que as compõem. Dentre os espaços sociais de convivência, delimitados pela sociedade em geral como os clubes de mães, grupos de jovens, grupos de escoteiros, a escola é favorecida na quantidade de frequentadores e na sua assiduidade, privilegiando a possibilidade do encontro.

A escola diurna, com sua divisão em turmas favorece a convivência de pessoas da mesma faixa etária, reunidas por uma motivação comum que seria vencer os conteúdos da série em questão. Ao mesmo tempo em que nos espaços comuns do pátio e do recreio acabem se aproximando com os demais alunos, das outras turmas de mesma série ou não, de igual ou diferente faixa etária, além da convivência com os professores e demais funcionários da escola. Essa gama de diferentes sujeitos, juntos e interagindo, em tempos e de maneiras diferenciadas acaba por constituir o ambiente escolar como reduto social.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 2001, p. 137).

Nesse espaço de convivência diferenciado proporcionado pela realidade escolar, relações sociais estabelecem-se e são privilegiadas nesse processo. No momento em que passa a abrigar a EJA, esse espaço estabelece-se de uma forma ainda mais peculiar. Nessa modalidade de ensino, constitui-se um espaço de convivência da diversidade de “formas de agir” dos adolescentes e adultos da comunidade em que a escola insere-se.

A falta de outros espaços arraigados e qualificados de convivência entre os jovens e adultos torna a escola um espaço legítimo para o estabelecimento desse convívio principalmente quando nos referimos aos cursos ofertados na modalidade presencial, pois como cita o Parecer nº. 11/2000: “Os cursos (de EJA), quando

ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e **uma convivência social**²³ (BRASIL, 2000, p. 31).

O retorno para a vida e o cotidiano escolar pode significar a ressocialização de muitos dos sujeitos que estavam alijados da convivência dos seus pares. É um momento onde a dona de casa não precisa ser mãe, onde o pedreiro ou o vendedor, ou mesmo o adolescente que ainda não trabalha (mas quer ou não trabalhar) podem ser atores ativos e decisivos no processo. Esse retorno, ou uma real integração no processo, no caso dos adolescentes, possibilitam novas interações desses indivíduos na vida social (BRASIL, 2000).

A EJA, por sua peculiaridade de atender aos jovens (adolescentes) e adultos acaba por se configurar num espaço de troca de experiências, proporcionando assim, o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos sendo eles de qualquer uma das faixas etárias que podem estar atuando nessa modalidade (adolescentes, adultos ou idosos). Nessa situação, ela trata por atender uma de suas funções sociais, a reparadora, pois como traz o Parecer nº. 11/2000 do CNE:

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, **trocar experiências** e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura²⁴ (BRASIL, 2000, p. 10).

Essa função reparadora que trata de proporcionar a esses sujeitos, no momento atual escolar a possibilidade de interagir e desenvolver suas capacidades de estabelecer relações sociais, colabora no atendimento da função equalizadora e qualificadora, também atribuída a EJA na página 11 do mesmo documento, quando cita:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a **atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles**²⁵ (BRASIL, 2000, p. 11).

²³ Grifo meu.

²⁴ Grifo meu.

²⁵ Grifo meu.

Sendo a EJA o único instrumento capaz de proporcionar a reparação, a equalização e a qualificação, que são apontadas como suas funções sociais, nessa mesma modalidade, dá-se a significação das experiências pregressas desses sujeitos. Esse processo, proporcionado em grande parte pela convivência dos sujeitos está ligado diretamente ao preconizado oficialmente pelo Parecer nº. 11/2000 que afirma:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes 'fazeres'²⁶ (BRASIL, 2000, p. 34).

Segundo o documento, a motivação dos sujeitos para frequentarem a EJA é a busca por atribuir significação social para as competências que possuem, sendo que muitas vezes elas convergem para a inclusão dos demais atores (professores e funcionários da escola) tendo visto a proximidade etária entre eles (BRASIL, 2000).

Delimitando a escola como espaço, geograficamente falando, todas as ocasiões proporcionam relações sociais peculiares, mas dentre os espaços escolares (o pátio, a biblioteca, o corredor, o banheiro, o refeitório etc.) cabe destacar a sala de aula. A sala de aula enquanto espaço físico e delimitado coloca em contato direto e irrestrito a totalidade da gama de possibilidades que uma turma de EJA pode contemplar. O professor e o grupo de alunos, nesse momento atores desse processo, estão imbricados no trabalho pedagógico que é constantemente perpassado pelas questões relativas às relações pessoais. Cada diferente professor, com uma mesma turma constitui um diferenciado grupo de trabalho. Os alunos do grupo agregam-se por afinidades, por mais variadas que sejam, e dão formato e identidade à turma. Tal peculiaridade do convívio no espaço da sala de aula é ressaltada por Dayrell (2001), que diz:

A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns etc. [...] (DAYRELL, 2001, p. 149).

²⁶ Grifo meu.

Esses subgrupos, formados por afinidades, chamam a atenção para outra característica marcante observada de forma mais evidente na EJA, a diversidade das “formas de agir”. A EJA é o lugar no qual muitos alunos, inclusive adultos, conseguem exercitar sua individualidade enquanto sujeitos de forma plena construindo sua subjetividade (para muitos, é bem verdade, essa possibilidade apresenta-se pela primeira vez na escola, na EJA e de forma tardia). Alguns professores e funcionários também são desafiados a fazê-lo já que, em se tratando de um público mais independente do que as crianças do diurno, a dimensão do cuidado e da responsabilidade, mudam de conformação permitindo que o processo de significação dos atores modifique-se.

Nessa situação pontual, da EJA enquanto modalidade de ensino na escola propicia-se um espaço no qual os adultos e os quase adultos (adolescentes) podem se conhecer e conviver, de maneira plena e em igualdade de condições, sendo todos sujeitos independentes. Porém não podemos deixar de considerar que essa mesma diversidade nos coloca em frente a outro desafio, pois como destaca Dayrell (2001):

Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (DAYRELL, 2001, p. 140).

Atender às demandas que essa diversidade pressupõe é mais um dos desafios que a EJA precisa atender. Nesse espaço no qual pessoas com formações culturais muito diversas convivem, possibilitando o enriquecimento pessoal pela aquisição da experiência e o exercício do respeito mútuo cria-se o espaço para que se conheça e se articule com indivíduos de formações pessoais diferentes e exercite a autonomia num processo de construção da identidade individual em relação ao grupo e com o grupo. Na EJA essa dimensão das relações pessoais fica mais marcada, pois como os alunos são mais velhos, têm mais vivências, mais experiências vividas, mais eles têm a trocar no convívio e essa troca dá-se de forma mais intensa. Faz-se necessário que o projeto pedagógico seja concebido de maneira a atender às demandas dessa diversidade, contemplando os espaços da

convivência social, e atendendo às necessidades da comunidade onde a escola está inserida, para que a EJA permaneça sendo atrativa para esses atores. Essa preocupação já foi manifestada no Parecer nº. 11/2000 que sugere: “A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000, p. 35). Se a construção das propostas pedagógicas que atenderão a essas demandas forem especialmente delineadas para atender pontualmente a comunidade e o público atingido por essa modalidade de ensino naquele local específico, a valorização da experiência pregressa não escolar desses atores naturalmente aparecerá, qualificando o processo com a inclusão das experiências de vida dos participantes.

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escala de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com elementos culturais a que tem acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições (DAYRELL, 2001, p. 142).

Dessas peculiaridades, advém o fato de a EJA ser, assim como a escola no sentido geral, um espaço sócio-cultural de convivência e troca, diferenciado pelas características que a estabelecem como modalidade específica de ensino, na qual as histórias de vida e as experiências de cada um dos sujeitos envolvidos dão nova forma e novos significados a toda atividade escolar que se pretenda desenvolver nesse espaço.

2. A AUTONOMIA NOS ATORES DA EJA: ALUNOS E PROFESSORES

Para dar continuidade à discussão deste trabalho no sentido de aproximá-lo da teoria do reconhecimento social²⁷, faz-se necessária a abordagem de um conceito que é chave para a compreensão desta teoria: a autonomia. O reconhecimento social requer que cada sujeito seja capaz de reconhecer seus pares e, assim, estabelecer relações intersubjetivas, o que implica também em agir de acordo com regras. Ter a capacidade de reconhecer as regras e agir de forma a respeitá-las está ligado diretamente ao conceito de autonomia clássica desenvolvido por Kant (2009). Para Kant, ser autônomo é ser capaz de agir de acordo com o dever, imposto pela razão, que está sob a determinação do imperativo categórico, não estando condicionado pelas preferências vontades individuais. Esses deveres são regidos pelo imperativo universal²⁸, que os torna aplicáveis a qualquer sujeito em todo o contexto. A autonomia está ligada então à racionalidade sendo uma prerrogativa somente dos seres que a possuem, o que se compreende no trecho “a autonomia é, portanto, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional” (KANT, 2009, p. 269), sendo então o único princípio da moral. Agir com moralidade, para Kant é o agir autônomo, que observa e obedece aos seus deveres, que são determinados por sua natureza racional.

Na EJA, as regras geralmente não são determinadas visando um bem coletivo, mas sim no sentido de padronização das ações. É costumeiro que nos queixemos das normativas impostas, mas a sua ausência também nos causa (em professores e alunos) alguma insegurança. O “pensar normativo” onde os atores do processo podem atuar, desenvolvendo as máximas que regerão as atividades, partindo de uma norma já existente (ou não) tornaria a atuação nesse processo mais próxima da autonomia, no ponto de vista kantiano.

²⁷ A teoria do reconhecimento aqui referida é a teoria social formulada por Honneth (2003) que baseando-se nos estudos de Hegel, propôs que o reconhecimento acontece de forma recíproca e apresenta possibilidades, durante seu desenvolvimento, de um resgate social de situações de desrespeito.

²⁸ O imperativo categórico torna os deveres leis universais. Essa universalidade torna os efeitos das leis o que constitui a natureza e resulta na seguinte formulação do imperativo universal: “age como se a máxima de tua ação devesse se tornar por tua vontade uma lei universal da natureza” (KANT, 2009, p. 215).

A questão da autonomia também para Hill (1991) pode ser entendida como princípio moral, diferentemente da forma que pondera Kant. Para esse autor o exercício da autonomia pode não estar ligado a qualquer ideia de fazer decisões racionais, a autonomia pode estar mais fortemente ligada à compaixão ou respeito dos direitos.

O estabelecimento das normativas, assim como o seu desenvolvimento em deveres para tornarem-se leis universais, traz a autonomia de um contexto individual e particular para um terreno social e intersubjetivo. A aplicação do imperativo universal possibilita um caráter socialmente comprometido.

Honneth (2009) também compreende a autonomia como uma faculdade da racionalidade. Descreve-a como a capacidade humana de justificar juízos morais e fazer escolhas abstraindo de suas preferências pessoais²⁹. Mas essa interpretação do conceito, segundo o autor, não contribui para o debate que projeta a autonomia como ideal normativo na vida das pessoas. O filósofo defende a autonomia concebida de maneira descentrada e no contexto da intersubjetividade, o que conduz à interpretação da autonomia num contexto coletivo, social, ligada aos processos de formação do sujeito. A autonomia construída no contexto da intersubjetividade é vinculada ao mundo social, nela que se ancora e dela resulta o processo de formação e é esta autonomia que é pressuposta para o reconhecimento (HONNETH, 2009).

O conceito de autonomia é compreendido em algumas tradições pedagógicas como a possibilidade de o indivíduo desvincular-se das diretrizes coletivas para exercer a liberdade, ou seja, uma forma de entendimento da autonomia que se assemelha ao conceito clássico de autonomia³⁰ como define Honneth (2009). Nessa concepção clássica, considera-se autônoma aquela pessoa que conhece todos fatores que podem influir em suas escolhas frente a decisões importantes. Essa pessoa autônoma é capaz de fazer escolhas corretas, independentemente das suas

²⁹ Como já citado na introdução, o autor entende como autonomia “a capacidade empírica dos sujeitos concretos de determinarem suas vidas em sua totalidade de maneira livre e sem serem forçados. [...] se trata de um grau de maturidade psíquica que permite que os sujeitos organizem suas vidas em uma biografia singular, considerando suas inclinações e necessidades individuais” (HONNETH, 2009, p. 281, tradução minha).

³⁰ O conceito clássico de autonomia refere-se ao conceito de autonomia definido por Kant.

tendências pessoais preocupada em atender uma prerrogativa moral, sem considerar sua inserção social. Compreender a autonomia dessa forma idealizada, desvinculada do contexto social pode estabelecer um equívoco que passa a se caracterizar como um desafio para a educação. Entendê-la de forma isolada, como se a autonomia individual se tratasse de uma prerrogativa somente do sujeito, desconsiderando seu aspecto social, pode acabar promovendo um "desserviço" à finalidade da educação, que deveria colaborar na satisfação das necessidades dos alunos e não favorecer a reprodução de um padrão individualista e egoísta alheio ao seu ambiente social. Faz parte de ser autônomo compreender como suas as demandas do coletivo que compomos e não somente buscar a satisfação de nossas próprias necessidades. Como alerta Flickinger (2011), há a possibilidade de se interpretar a autonomia como estar livre das influências dos outros para desenvolver seu máximo grau de liberdade quanto às decisões e ações. Nesse caso, ela pode acabar tornando-se individualista e egoísta, usando a "liberdade" como pretexto.

Um projeto educacional que não promover a autonomia como categoria social, centrado apenas na realização das necessidades e a conquista dos desejos imediatos dos educandos, corre o risco de perder o caráter formativo.

Essa compreensão da autonomia como próxima do conceito clássico como nos apresentam as tradições pedagógicas, faz-nos identificar que existe aí um equívoco na interpretação dos conceitos de autonomia e reconhecimento. A importância desses conceitos como objetivos do processo de formação, quando considerados como categorias sociais, mudam completamente a perspectiva, a finalidade e o resultado do processo, imprimindo uma nova tonalidade nas possibilidades educacionais. Há um alto grau de relação e por assim dizer, de dependência entre esses conceitos, que são responsáveis pelo desenvolvimento de grande parte do processo educativo e dos seus resultados.

Segundo Flickinger (2011, p. 8), nessa má compreensão da autonomia e do reconhecimento, "subestima-se seu caráter de categorias sociais e, enquanto tais, de fios condutores e objetivos do processo de formação e entrosamento social". Para o autor esses dois conceitos sustentam-se mutuamente, estando um sem sentido sem o outro e os dois em conjunto formam a matriz da formação. Para que o

processo educacional mereça a denominação de formação, os conceitos de autonomia e reconhecimento, que deverão ser sua matriz, devem orientar o processo de formação e entrosamento social, em conexão direta com a conquista da autoestima e da liberdade.

Na conjuntura educacional vivenciada na EJA atualmente parece que a interpretação do sujeito autônomo é feita como aquele que é capaz de tomar suas decisões “independentemente” do meio, sem sofrer “influências”, e não como o que faz relações entre sua atuação social e sua capacidade formativa. Isso tanto no que diz respeito a professores quanto aos educandos. Muitos professores não são estimulados a pensar nos educandos quando planejam as atividades ou conduzem os trabalhos, e quando o fazem é por sua prerrogativa pessoal. Nas situações escolares que estive envolvida, foram poucos os colegas que convivi que primavam por planejar as aulas e os conteúdos em conjunto com os educandos no início dos trabalhos ou mesmo durante o decorrer do período letivo. Usualmente, trazem os planos prontos, elaborados nas férias, muitas vezes com cópias ou pequenas atualizações do plano de trabalho do ano anterior. Fazendo isso, desconsideram as peculiaridades do novo grupo, suas demandas e necessidades. Não reconhecendo os educandos como seres autônomos e principalmente ativos participantes de seu próprio processo de formação.

Embora as prerrogativas dos documentos oficiais lancem as perspectivas na direção da possibilidade da construção de um trabalho único, voltado para as características do contexto e empregando com eficiência as peculiaridades dos sujeitos (professores e educandos) envolvidos, percebe-se em algumas situações que as iniciativas e os objetivos não são realmente os de colocar em lugar de efeito a conquista da autonomia e da autoestima dos sujeitos envolvidos. Também, os documentos escolares internos, como o Regimento e o Projeto Político Pedagógico (PPP), trazem muitas vezes em seus objetivos a “formação de um sujeito autônomo e crítico”, mas não tencionam verdadeiramente por atingir tal meta.

O desconhecimento da importância e da dimensão desses conceitos, autoestima e liberdade, enquanto pilares do reconhecimento e, por conseguinte, do real processo educativo coloca em risco sua finalidade, pois para Flickinger (2011, p.

11), “[Autonomia] pressupõe reconhecimento, e reconhecimento é impossível sem autonomia – eis a tese que marca a relação essencialmente reflexiva entre os dois conceitos.”

A relação que se estabelece entre a conquista da autoestima ou autonomia pessoal (de certa forma aqui tratadas como sinônimos) está ligada ao fato de que para conquistar a sua própria autoestima há de se reconhecer, nos outros, a mesma condição. Isso se estabelece como um pré-requisito obrigatório para a conquista da liberdade pessoal. E é prerrogativa da educação atuar na vida do educando para capacitá-lo a assumir uma postura de reconhecimento e por meio dessa postura estabelecer suas condições de autonomia individual e autoestima. As implicações sociais dessa questão se dão, em parte, no cerne do processo educativo, pois:

Qualquer que seja o caminho para alcançar a autoestima ou autonomia pessoal, ele passa pelo reconhecimento por parte de alguém, ao qual se atribui também a autonomia sustentada pelo reconhecimento social. Trata-se, assim, da diretriz básica para os processos que visam à conquista da maioria, autonomia e liberdade pessoais. Na medida em que este objetivo subjaz também ao processo educativo, ele terá de levar em consideração essa relação de mútua reflexividade entre autonomia e reconhecimento. Em outras palavras, à educação cabe assumir, antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social, através da qual ele mesmo consegue conquistar sua autoestima e autonomia individual (FLICKINGER, 2011, p. 11).

Desse trecho, depreende-se que o processo educativo necessita trilhar como objetivo o reconhecimento. E, nesse caso, prezar e proporcionar as vivências que tornarão possíveis essas conquistas. Para o autor, "existe, na verdade, um consenso pedagógico segundo o qual a educação visa a levar os jovens à maioria, tornando-os capazes de conquistar autonomia e autoestima" (FLICKINGER, 2013, p. 27). Esse consenso sozinho não é capaz de fazer com que a educação de uma forma geral e nem mesmo a EJA consigam prezar por essa finalidade na educação. De acordo com Flickinger (2013, p. 32), a teoria do reconhecimento "defende um pressuposto ético-moral que visa a compatibilizar a ideia de autonomia e autoestima pessoais – diretrizes primordiais do processo educativo – com o estabelecimento de relações sociais justas e solidárias". E a prática educativa pode e deve proporcionar essa conquista. O autor ainda destaca que, na teoria do reconhecimento, o processo de formação não está restrito à aprendizagem de conteúdos, ideias ou

metodologias, mas tem por objetivo o desenvolvimento de competências sociais através da educação moral dos educandos.

Teria a EJA condições de proporcionar uma formação nesse sentido, de formar moralmente seus participantes (todos eles, educandos, professores e funcionários), principalmente os educandos?

Os educadores que estão na EJA e que orientam sua prática por uma interpretação mais conteudista da educação, têm condições de vislumbrar uma outra possibilidade como objetivo do trabalho? Ou o equívoco na interpretação desses conceitos já distorceu suas visões a ponto de impossibilitar essa oportunidade?

Os educandos, conscientemente, são capazes de aceitar e participar de uma proposta que atenda verdadeiramente aos pressupostos da educação moral?

Mas de que forma a prática educativa pode proporcionar essa conquista? Se a EJA for capaz de promover um processo formativo que contemple essas necessidades de reconhecimento mútuo (entre professores, funcionários e educandos), ela provavelmente terá condições de promover o desenvolvimento de competências sociais e uma educação moral dos educandos. Para tal, é preciso desencadear um movimento que inclua os participantes nas discussões e na elaboração das soluções que atenderão às demandas que surgem na EJA, desde as questões de disciplina, os ajustes aos trabalhos pedagógicos de sala de aula, a administração do espaço escolar e até, por assim dizer, da merenda escolar³¹. Poderia ser um primeiro passo no sentido de reconhecer todos os envolvidos como pares no processo educativo e assim, partindo de uma postura de reconhecimento da autonomia e da importância das partes, iniciar um movimento na direção de marcar o entrosamento social.

Nessa perspectiva, o papel do educador se modifica, pois passa a ser ele o responsável por proporcionar ao educando condições que o desafiem na busca da própria autonomia e, por conseguinte, o instiguem a assumir uma postura de reconhecimento. A relação do educador com o educando exige de ambos uma atuação que vise a compreensão da real importância e da finalidade dos papéis que

³¹ Usualmente denominamos merenda escolar as refeições servidas pelo refeitório da escola, mesmo se tratando de lanche ou uma refeição completa.

ocupam. Essa é mais uma das contribuições da teoria do reconhecimento para a educação, pois segundo Flickinger (2013):

A teoria do reconhecimento responde a essa demanda, ao fazer do reconhecimento mútuo a diretriz ético-moral por excelência no palco social. Na área educacional, isso significa que o educador tem de dar ao educando as condições de desenvolver sua autonomia e autoestima, não obstante a assimetria inegável na relação institucional, mas a diretriz exige também do educando o reconhecimento da autoridade pragmática do educador. O processo educativo deveria incentivar a compreensão mútua desses papéis – eis o segundo recado principal que a teoria do reconhecimento envia à pedagogia (FLICKINGER, 2013, p. 33).

Outra questão que possibilita uma tentativa no sentido de aproximar a realidade da EJA com a construção da autonomia é o conflito intergeracional. Não é raro na EJA recebermos alunos “indisciplinados”, geralmente adolescentes (embora algumas vezes existam alunos adultos que merecem a mesma adjetivação). Muitos desses adolescentes têm problemas com pais/responsáveis adultos e trazem consigo as limitações que o conflito lhes proporciona fora da escola. Mas se, por um lado, este conflito lhes impossibilita acessar com serenidade os adultos com que se relacionam fora do contexto escolar, por outro lado esse confronto os auxilia a assumir por si mesmos suas responsabilidades, e assim aprendem a lidar com a autoridade dos mais velhos exercitando a autonomia de serem colegas de adultos. Não há uma relação direta de hierarquia, mas sim de reciprocidade. O professor no caso não é um colega, está investido numa posição hierárquica, o colega adulto é colega do adolescente, vivendo peculiaridades diferenciadas de patamares iguais.

Uma das reflexões que também se abrem acerca dessa possibilidade de o educador proporcionar ao educando condições para estabelecer sua autonomia é a questão do "currículo aberto" proposto para a EJA na LDB. O currículo escolar que se vivencia na realidade da escola não prevê nem abre espaço para contemplar os anseios dos estudantes nas atividades pedagógicas (isso dificilmente acontece em nenhuma das modalidades da educação), de maneira que a atuação do educando no processo fica distanciada de muitos de seus interesses. As "instruções" de trabalho vêm ordenadas das mantenedoras e são “tal e qual”³² reproduzidas nos

³² Utilizei as aspas na expressão “tal e qual” para assinalar que, em muitas ocasiões existe na gestão escolar uma tendência a interpretar e executar a norma de forma que a mesma crie uma

espaços escolares. Geralmente são cópias ou breves adaptações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. Nessa condição de petrificação do processo de trabalho formativo, não é de se surpreender o fato de que se torna a cada dia mais difícil respeitar e contemplar as diferenças, no que diz respeito às experiências, trajetórias ou vontades dos educandos, quando se trata do processo formador (FLICKINGER, 2000). Aqui reside a dificuldade de incluir os educandos no seu real papel dentro do processo formativo, do ponto de vista do reconhecimento. Dessa forma, fica o processo educativo, enquanto experiência social, prejudicado, pois depende "do encontro de pessoas, de desafios intelectuais e da motivação à auto-reflexão" (FLICKINGER, 2000 p. 18). Se esses não estiverem problematizados e desenvolvidos no currículo/processo/cotidiano escolar essa dimensão se perde, e a questão da educação moral dos educandos se esvazia.

A ideia de que a autonomia traz consigo uma conotação social é identificada por Flickinger (2013) em Kant. No próprio individualismo, já é possível perceber um relacionamento social entre os conceitos de autonomia e maioridade. A autonomia, em primeiro lugar, seria a capacidade de autolegislação; em segundo lugar, se fosse entendida através de uma concepção iluminista deveria ser concedida a todos sem discriminação. E então:

Conclui-se já a partir desses dois argumentos que seria equivocado tomarmos a autonomia como mero conceito indicador de uma característica individual. Ao contrário, ele desde sempre traz consigo uma conotação social; um significado, que deveria ser resgatado também no momento em que ele viesse a ser discutido como conceito-chave da formação do homem. Levar o homem de sua minoridade para a maioridade é o mesmo que ajudá-lo a conquistar sua autonomia no sentido da determinação social (FLICKINGER, 2011, p. 9).

A partir da concepção clássica de Kant (2009), é possível inferir que desejar que a máxima coordene a vontade de todos já faz uma aproximação do conceito de autonomia com a categoria social. Então, mesmo não sendo a autonomia assim considerada um ideal normativo do reconhecimento, ela já demonstra implicações sociais.

Assim, sobretudo a partir do alerta de Flickinger (2011), podem-se perceber os prejuízos de uma simplificação do conceito de autonomia. Desconhecer sua dimensão social pode ser um fator desencadeador de violência. Essa violência poderá se dar em dois sentidos, tanto do processo educativo que afasta os estudantes de entenderem sua própria realidade, quanto no sentido do educando que se sente violado e rejeita a alternativa proposta. O afastamento dos educandos da sua realidade poderia ser evitado caso sua diversidade cultural fosse contemplada no projeto educacional e seus quesitos de vivências e experiências fossem colocados como base nos processos reflexivos e assim pudessem desenvolver a possibilidade de reconhecer e ser reconhecido.

Para Flickinger (2013), a origem social dos educandos merece um lugar nesse espaço de reconhecimento que é o sistema educativo, onde as experiências pessoais e a diversidade cultural são temas constantes de pauta. Para o autor, assim, explica-se a crescente violência no sistema educativo, pois muitos atores do processo educativo fazem uma conexão depreciativa entre origem social e chances de formação, utilizando a diferença como “degrau de inferioridade” e não como motor de propulsão para o estabelecimento de um espaço para a construção da autonomia dos sujeitos, no sentido da formação, desvalorizando toda a contribuição social que a experiência intersubjetiva destes entes poderia proporcionar.

A prática educativa é capaz de proporcionar um contexto social vivo que vai possibilitar que se estabeleçam as relações recíprocas que garantam o reconhecimento da autonomia dos outros. Reconhecer reciprocamente a autonomia de outro é constituir a própria autoestima, porque nela tornamo-nos capazes de reconhecer como legítimas as reivindicações dos outros e assim sermos contemplados com o reconhecimento da legitimidade das nossas. Nesse processo, estabelece-se a tolerância às diferenças, pois o ato de reconhecer implica na condição de suportar as diferenças legitimando-as e aí entra a reciprocidade, que se for exercida de maneira incondicional atribui autonomia aos pares, tornando possível e garantindo sua autonomia e, por conseguinte, sua autoestima. Essa possibilidade da reciprocidade, para Flickinger (2011), proporciona condições para que o reconhecimento se estabeleça, pois como ele afirma que:

A luta pelo reconhecimento é idêntica à luta pela chance de articular e de ver respeitadas reivindicações diferentes. Por isso, a disposição recíproca de reconhecimento deveria ser vista como pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e autoestima individuais (FLICKINGER, 2011, p. 10).

Numa certa ocasião, por exemplo, com uma turma que tinha problemas graves com os horários de entrada em sala de aula, optamos em grande grupo por fazer um acordo coletivo sobre o horário limite para entrada, estabelecendo um período de tolerância para atrasos, já que a direção da escola autorizava o acesso dos alunos à sala de aula em qualquer momento. Nessa ocasião, todos os alunos presentes foram consultados em busca de um consenso que atendesse às necessidades dos alunos e aos interesses da professora, de unificar a entrada do grupo para organizar a dinâmica de trabalho.

Geralmente os alunos trabalhadores tinham mais dificuldades de atender ao horário de entrada, por questões de transporte público no retorno do trabalho, horário esse em que o trânsito já despence tempo. Depois de alguns poucos minutos de conversa, alguém sugeriu que não houvesse tolerância, ao que um colega bem jovem (adolescente) e que não era trabalhador opinou argumentando que havia colegas que necessitavam de uma flexibilização para poderem participar ao menos de uma parte da aula. Para então não se perder muito tempo ao início das aulas acordaram que, os alunos que ainda não estivessem na sala às 19h entrariam todos juntos em um bloco às 19h25min, que era o horário da chegada do colega que chegava mais tarde. O que de certa forma mobilizou o grupo no sentido de acolher o colega, ao que a justificativa dada foi que em breve os demais poderiam estar também trabalhando e necessitarem da solidariedade dos colegas para seguirem seus estudos.

Nesse caso, o aluno que sugeriu a possibilidade de solução, reconhecendo a necessidade do colega ponderou que ela poderia em algum momento ser sua também, e assim cooperou para o estabelecimento de uma solução coletiva. Portanto, numa simples deliberação coletiva, abriu-se espaço para que o diferente se manifestasse e fosse contemplado. Para Flickinger (2013), é desse tipo de situação que a teoria do reconhecimento tira forças, pois é nesse modelo de relações em que se criam condições de atender às diferenças, levando-as a sério e

atribuindo a legitimidade que merecem para a real construção de relações sociais. O autor ainda complementa que:

Ninguém deveria dar-se o direito de impor aos outros suas próprias regras do jogo. Diante da dinâmica de desenvolvimento da sociedade pluricultural e multiétnica, essa reivindicação não pode ser subestimada. A luta pelo reconhecimento deveria ser entendida como luta por um leque mais amplo possível de projetos e oportunidades de vida, dando voz, também, àquelas opções que fogem à normalidade niveladora. Para isso, seria necessário que todos obtivessem a chance de ver sua autonomia respeitada – supondo-se sua própria disposição de dar aos outros a mesma chance (FLICKINGER, 2013, p. 22).

Todavia esse reconhecimento depende de determinadas características que devem ser promovidas no processo educativo. Se o desenvolvimento dele não se der de maneira participativa, no qual os membros façam parte e compreendam as motivações, intenções e necessidades de cada um dos participantes, o resultado social da ação pedagógica escolar ficará prejudicado, dando oportunidade de que "o estágio de indivíduo egoísta, incapaz de dar-se conta de sua pertença à vida em sociedade" (FLICKINGER, 2011, p. 9) seja o seu resultado.

Uma das possibilidades que podem ser inferidas pela teoria do reconhecimento para compreender as falhas do processo educativo é a questão do reconhecimento forçado. Para Flickinger (2011), estabelece-se uma relação desigual entre professor e aluno, onde o aluno – submisso – vê-se obrigado a aceitar e acatar o que lhe é imposto. Geralmente é assim que se estabelecem as normativas na EJA, não só entre professores e alunos, mas também entre gestores (Secretaria de Educação e/ou direção) e professores. O contrário, também descrito pelo autor como "liberalidade irrestrita" também me parece como uma possibilidade de falha. A falta completa de orientações ameaça a consolidação do processo educativo, gerando aflições e inseguranças para ambos, professor e aluno, e pondo em risco todas as oportunidades vislumbradas pelo processo. Aqui observo uma dualidade, pois quando as regras/normas são instituídas através da arbitrariedade elas causam desconforto e estranhamentos, mas a ausência completa acaba por desorganizar o processo de forma igualmente ou até mais intensamente danosa. Para haver possibilidade de superar a insegurança gerada pela presença/ausência das

regras/normas é necessário que as instituições pensem e respeitem a autonomia dos envolvidos.

Outra possibilidade de falha do processo educativo enquanto possibilidade de reconhecimento está na formação dos professores. As formações atuais atuam no sentido de instrumentalizar o professor para o domínio e transmissão de conteúdos, sem contemplar a diversidade cultural dos futuros professores e sem demonstrar como sua atuação auxilia ou corta os vínculos que levam ao reconhecimento. Dessa forma, a formação deixa transparecer que a ação pedagógica depende apenas das diretrizes curriculares que estão definidas nos documentos oficiais. Geralmente não se destina energia para as discussões que vão contribuir para a identificação desse professor como membro modulador do processo educativo e nem se suscita problematizar onde, quando e como utilizar as suas convicções e escolhas pessoais, enriquecendo e pessoalizando o processo do trabalho educativo, fortalecendo o contexto social vivo da sala de aula.

Esse é um fator deveras importante já que não é comum se observar uma preocupação na preparação dos professores para exercerem seu papel social. Tampouco se prepara os mesmos para usarem de sua experiência social no trabalho. Na formação de professores, usualmente, não se contemplam as diversidades e nem se desenvolvem os conceitos que são chave para o reconhecimento, a autonomia e autoestima, que ganham pouco ou nenhum espaço, podendo gerar mais violência. A não-contemplação das questões inerentes à própria experiência de formação pessoal dos educadores no seu processo de formação e mais tarde de trabalho, caracteriza-se também como uma espécie de violência, um alijamento.

Não incluir o educador como participante efetivo do processo formativo torna inviável sua atuação no que diz respeito à sua função social já que critérios como sua subjetividade serão tiradas de foco, tornando os conteúdos alheios a qualquer vínculo com a realidade dos participantes. Em algumas localidades existe uma preferência dos gestores de que os professores, por exemplo, não coloquem sua experiência de vida como tema de debate durante o trabalho. Questões sobre preferência futebolística, aprendizados sociais com relação às drogas e à

sexualidade ou até mesmo opiniões sobre política institucional. O professor perde sua "individualidade" e abdica de sua experiência pessoal resultante da vivência como membro da sociedade. Fica, de certa forma, proibido o posicionamento do professor como ente social. Flickinger (2013) manifesta essa preocupação quando traz que:

[...] a formação dos educadores carece até hoje da preocupação com o papel substancial das experiências sociais nos processos de ensino e formação. A competência social dos profissionais ainda é pouco contemplada pelos currículos de sua formação. Ao contrário, a insistência na suposta objetividade do conhecimento, a falta de vínculos com as experiências cotidianas dos alunos, ou o crescimento indiferenciado do ensino a distância dificultam e até inibem a concreta experiência social, à base da qual se constrói o espaço pedagógico. Tal fato redundando em que nem questões do reconhecimento social, nem aquelas que abrem chance aos alunos de conquistarem autonomia e autoestima atinjam maior relevância (FLICKINGER, 2013, p. 34).

A questão do contexto social, as diferenças e a heterogeneidade dos grupos de educandos na EJA dependem igualmente da proposta curricular, que não é construído de maneira relevante socialmente. O conteúdo é fixo, endurecido. Os professores são treinados e instruídos para sua simples aplicação. E o currículo escolar acaba por se tornar um instrumento de violência e poder no reconhecimento arbitrário. Como destaca Flickinger (2000), há uma preocupação sistemática de assegurar finalidades no processo educativo que está sendo desenvolvido, o que, segundo a teoria de formação (*Bildung*) não será possível, tendo visto que seu resultado é incerto. Mesmo que, em tais condições, houvesse oportunidade de tematizar as experiências e vivências dos educandos, essas seriam abordadas sob a racionalidade desse processo "finito e regulado", utopicamente almejado. Nesse sentido, é importante que existam espaços e oportunidades em que alunos e professores possam abordar as dificuldades e inquietações que lhes surgem quando atores na esfera educativa. Há de se investir em fóruns que contemplem essas necessidades e que dêem retorno à instituição sobre suas ponderações para que elas sejam contempladas no processo educativo. Essas discussões, segundo Flickinger (2013), seriam capazes de promover uma reconquista do respeito mútuo dos pares e uma (re) conquista da autoestima, que é onde está inserido todo o processo educativo. Esse tipo de ação poderia concretamente transformar o

processo educativo numa esfera de reconhecimento e assim, enquanto processo promover realmente aos educandos a possibilidade de conquistar sua autonomia e sua autoestima.

3. AS ESFERAS DO RECONHECIMENTO NA EJA: UMA APROXIMAÇÃO

Para finalizar o percurso, inicio o presente capítulo propondo compreender como que as relações sociais imbricadas e os conflitos que acontecem entre os atores da escola na modalidade EJA podem confluír para o estabelecimento de uma luta por reconhecimento. Com a intenção de agregar consistência à minha análise, apresentarei alguns pontos chave da teoria.

A trajetória mais recente da ideia do reconhecimento iniciou-se em Rosseau, passou por Kant e Fichte, até chegar a Hegel – que é onde se caracteriza como base de uma ética. Hegel dedicou-se aos estudos da história do desenvolvimento da eticidade humana a partir da ideia do reconhecimento, e é esse o ponto de partida de Honneth para sua proposição teórica (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014). O filósofo dedica-se a explorar essa teoria social crítica dando ênfase às questões de construção da identidade, resguardando um lugar de importância no processo para a luta por reconhecimento, no qual os conflitos sociais ocupam posição central (RAVAGNANI, 2008).

Da forma como é concebida por Honneth (2003), a teoria do reconhecimento é uma teoria social que intenta desdobrar o entrosamento e os conflitos sociais, de forma a compreender de que maneira os sujeitos executam seus atravessamentos no sentido de se sentirem e realmente serem reconhecidos nas suas comunidades sociais. A teoria consiste em compreender as configurações sociais e institucionais que caracterizam os conflitos sociais para entender a sua lógica, aproximando-se da aplicação empírica (RAVAGNANI, 2008). E, assim, escapar das limitações impostas pela juridificação das relações sociais (na sociedade neoliberal), com a finalidade de promover a autonomia, a autoestima e a solidariedade, como pilares sociais, desenvolvendo os pressupostos para compensar as insuficiências e a injustiça social da sociedade atual. Nessa teoria, há uma preocupação em se legitimar e garantir lugar para a heterogeneidade cultural, aos múltiplos projetos de vida e convicções ideológicas na esfera social (FLICKINGER, 2013).

Honneth compreende que a teoria do reconhecimento está numa posição intermediária entre a teoria moral kantiana e as éticas comunitaristas (CENCI;

DALBOSCO; MUHL, 2014). Para Hegel, segundo Honneth (2003), a luta por reconhecimento estabelece-se como conflito quando não há o reconhecimento pleno da identidade do sujeito com o intuito de conquistar o reconhecimento subjetivo. A luta, nesse caso, constitui o *medium* moral que estabelece uma relação recíproca entre os pares. Com essa interpretação inovadora do conceito de luta social, Hegel passa a compreender o conflito como “o momento do movimento ético no interior do contexto social da vida” (HONNETH, 2003, p. 48) e, dessa forma, capaz de não somente dirimir as questões das tensões morais.

Reconhecimento, então, seria entendido como o “momento em que uma consciência se reconhece em outra consciência, ocasionando conflito ou luta por causa da violação recíproca das pretensões particulares dos sujeitos envolvidos” (RAVAGNANI, 2008, p. 9). Quando o indivíduo descentraliza seu ponto de vista, abre a possibilidade de contemplar o outro na sua autopercepção de sujeito, o que faz com que expanda seu conhecimento de si e se identifique como dependente socialmente desse outro, mesmo estando ambos envolvidos em um conflito. Assim, segundo o autor, podemos compreender como a identidade pessoal está ligada ao reconhecimento recíproco e o seu papel fundante no conflito para o estabelecimento das relações de reconhecimento (RAVAGNANI, 2008). Pois como já abordado anteriormente, a conquista da autonomia está diretamente relacionada à legitimação no contexto intersubjetivo, e nessa interpretação fica posto que a autonomia do sujeito só poderá ser adquirida quando houver interações com parceiros de reconhecimento (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014).

Nesse ponto aparece uma das prerrogativas principais do reconhecimento intersubjetivo: a reciprocidade que, segundo pondera Flickinger (2013, p. 20), “é considerada condição de possibilidade de uma relação justa e solidária”. A relação de reconhecimento intersubjetivo é recíproca, necessita do outro para sua consolidação. Daí que a centralidade para Honneth:

é a ideia de que para ter uma relação positiva e saudável o sujeito necessita ser reconhecido pelos demais sujeitos. Em cada uma das formas ou experiências de reconhecimento o indivíduo desenvolve uma determinada espécie de relação prática positiva de si próprio, adquirida de maneira intersubjetiva: a autoconfiança nas relações amorosas, o auto-respeito nas

relações jurídicas e a autoestima na comunidade de valores (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014, p. 230).

E essa reciprocidade do reconhecimento intersubjetivo, no ato de se ver no outro “que o sujeito pode viabilizar a realização plena de suas capacidades e uma relação positiva consigo próprio” (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014, p. 236). Essa relação só se estabelece quando o sujeito é reconhecido pelos demais. Nesse sentido, Honneth (2003) compreende que tanto a identidade pessoal quanto o reconhecimento como pessoa dependem do contexto intersubjetivo. Pois só no reconhecimento intersubjetivo pelos parceiros de interação existem as condições para se estabelecer uma relação positiva consigo mesmo (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014). Quando o reconhecimento não se estabelece a contento é que se criam as prerrogativas para que o estabelecimento da luta, buscando criar condições para o reconhecimento recíproco.

O exercício de buscar a reciprocidade nas relações com o intuito de construir a identidade pessoal estabelecendo relações positivas consigo mesmo é demonstrado pelos alunos da EJA, desdobrando tensões e construindo elos que viabilizam o reconhecimento. Assim eles desenvolvem relações de amizade, formam grupos e se constituem como pessoas valiosas e usufruem pressupostos ligados às condições de direito que ocupam (advindos do direito de frequentar a escola em uma oferta adequada à sua idade - EJA).

Os padrões do reconhecimento podem ser compreendidos como as condições intersubjetivas através das quais os sujeitos alcançam novas formas de autorrelação positiva. Tais padrões estão organizados em três formas de reconhecimento recíproco: a dedicação emotiva – no qual estão relacionadas experiências de amor e de amizade; o reconhecimento jurídico – no qual os sujeitos são reconhecidos como autônomos e moralmente imputáveis; e o assentimento solidário – no qual se identifica a dimensão da solidariedade (HONNETH, 2003). A cada um deles corresponde uma forma de reconhecimento denegado ou desrespeito, a saber: a morte psíquica – também identificada como maus-tratos e

violação; a morte social – pela privação de direitos e exclusão; e a vexação³³ – por degradação e ofensas (HONNETH, 2003).

Para abordar as esferas de reconhecimento, Honneth (2003) inicia pelo reconhecimento amoroso. Nesse sentido define que:

por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filho (HONNETH, 2003, p. 159).

O filósofo pondera que, para Hegel, o reconhecimento amoroso é o primeiro que se estabelece reciprocamente. Nele os sujeitos reconhecem e confirmam suas carências e se percebem unidos por serem dependentes um da carência do outro. Essa elaboração de Hegel descreve que o amor pode ser compreendido como um “ser-si-mesmo em um outro” (HONNETH, 2003, p. 160), pois são essas relações afetivas primárias que dependem do balanço entre autonomia e ligação (HONNETH, 2003).

O autor vale-se das pesquisas empíricas de outros pensadores, em especial Donald Winnicott e Jessica Benjamin, para descrever os fenômenos intrinsecamente ligados ao reconhecimento amoroso entre a mãe e o filho. Jessica Benjamin recorre às análises de Winnicott para tentar entender, por meios psicanalíticos, “a relação amorosa como um processo de reconhecimento recíproco” (HONNETH, 2003, p. 164). E ainda se dedica a explicitar a importância e as consequências que o reconhecimento inicial da criança com sua mãe (ou por quem lhe provê os primeiros cuidados) têm no estabelecimento de todas as outras formas de reconhecimento, pois, da autoconfiança que é resultado do reconhecimento amoroso, depende a possibilidade do acontecimento das demais esferas do reconhecimento. Segundo o autor, Hegel supõe o amor como centro da eticidade e só a ligação afetiva cria a autoconfiança individual, base para a participação autônoma na vida pública (HONNETH, 2003).

A diferença da relação de reconhecimento amoroso que se constrói nesse modelo do “amor entre mãe e filho” para a relação que se estabelece no

³³ O tradutor usou esta palavra na intenção de reproduzir a palavra alemã *Kränkung* que também significa humilhação e ofensa.

reconhecimento amoroso que se forma na amizade é que o “amor entre mãe e filho” pressupõe uma dependência, uma necessidade para que o indivíduo se consolide enquanto sujeito autônomo. Já as relações de amizade, que contemplam também as relações eróticas, são relações de troca. O estabelecimento dessa forma de reconhecimento está ligada à condição de simpatia e atração. (HONNETH, 2003).

Nesse aspecto, a forma do reconhecimento do amor, que Hegel havia descrito como um "ser-si-mesmo em um outro, não designa um estado intersubjetivo, mas um arco de tensões comunicativas que medeiam continuamente a experiência do poder-estar-só com a do estar-fundido; a "referencialidade do eu" e a simbiose representam aí os contrapesos mutuamente exigidos que, tomados em conjunto, possibilitam um recíproco estar-consigo-mesmo no outro (HONNETH, 2003, p. 175).

Essa experiência de amor, que é a primeira capaz de estabelecer uma autorrelação entre os sujeitos resultando no desenvolvimento da autoconfiança dos mesmos, é a relação que precede todas as formas de reconhecimento recíproco:

aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito (HONNETH, 2003, p. 177).

O auto-respeito, segundo Honneth (2003), é a possibilidade de referir positivamente a si mesmo quando se está inserido numa coletividade que compartilha de propriedades que nos capacita a participar numa formação discursiva da vontade, constituindo-se na base da segunda esfera de reconhecimento intersubjetivo, o reconhecimento jurídico.

No reconhecimento jurídico, estruturalmente pressupõe-se que todos os membros da comunidade jurídica possuem autonomia, e eles devem reconhecer nos demais sujeitos reciprocamente sua imputabilidade moral. Para tanto há de se estabelecer o respeito que, para o jovem Hegel, não pode estar ligado às atitudes emotivas, mas também não pode contar com um entendimento somente cognitivo. Há de se desenvolver um tipo de respeito que, mesmo não influenciado pela simpatia e afeição, possa dirigir os comportamentos individuais (HONNETH, 2003).

Essa necessidade de uma possibilidade de respeito que contemple a estima social que um indivíduo goza, como portador de um papel social e de outra que se

aplique a todos os sujeitos como reconhecidamente pessoas de direito sendo estimado ou não, acabou desencadeando duas formas diferenciadas de respeito que, por suas peculiaridades, forçam que sejam analisadas em separado. A separação entre essas duas formas de respeito causou o fenômeno historicamente conhecido do desacoplamento entre o reconhecimento jurídico e a estima social³⁴ (HONNETH, 2003). O autor vale-se da bipartição de Ihering, que, na análise conceitual sobre a definição de respeito, procura elucidar o que pode ser respeitado em outro ser humano. Demarca que, no reconhecimento jurídico, qualquer ser humano, sem distinção, deve ser respeitado, diferenciando do “respeito social” que está ligado ao “valor” de um indivíduo, mediado intersubjetivamente pelos critérios da relevância social, retornando à estima social.

O respeito atribuído ao outro de maneira imparcial, que outorga a um humano o direito de ser tratado como pessoa, constitui a forma de respeito que está ligada ao reconhecimento, semanticamente, na sua versão mais clássica. Esse vem a ser o respeito moral que é referido desde Kant: "ter de reconhecer todo outro ser humano como uma pessoa significa, então, agir em relação a ele do modo que nos obrigam moralmente às propriedades de uma pessoa" (HONNETH, 2003, p. 186). Assim, o respeito atrelado ao reconhecimento jurídico prescinde da estima e do valor social dos envolvidos, estando a todos atribuído desde que sabidamente membros de uma categoria reconhecida. Então, para que um sujeito possa ser reconhecido do ponto de vista jurídico é necessário que reconheçamos os outros membros da coletividade como portadores de direitos, e nos compreendermos também como pessoas de direito.

O desafio atual para a legitimação do reconhecimento jurídico é que nessa esfera há de se partir do pressuposto de que todos os sujeitos envolvidos são capazes de decidir racionalmente sobre questões morais, com autonomia. Nem sempre tal condição se estabelece, pois as interpretações acerca do que deve ser moralmente reconhecido são atravessadas por pressupostos subjetivos, e de acordo com as características que elegemos para considerar um sujeito dotado de

³⁴ Que se constitui na terceira esfera de reconhecimento recíproco, de acordo com a teoria do reconhecimento.

imputabilidade moral, alteramos a abrangência da possibilidade do reconhecimento. Assim "aquelas capacidades pelas quais os membros de uma sociedade se reconhecem mutuamente podem se modificar se eles não se respeitam uns aos outros como pessoas de direito [...]" (HONNETH, 2003, p. 188).

Essa tensão que se estabelece quando os sujeitos se sabem desrespeitados, faz com que eles interponham uma pressão, sabendo-se moralmente imputáveis, na luta por participar na adição de capacidades que serão racionalmente reconhecidas. Nesse movimento, buscam ser contemplados no entendimento das suas vontades racionais que não são reconhecidas e forçam a ordem jurídica a incorporá-los em igualdade. Esse tipo de processo influencia o surgimento de políticas públicas que visam reconhecer como legítimas demandas até então desconsideradas, como, por exemplo, a criação da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe destacar aqui que nas ciências jurídicas passou-se a dividir os direitos subjetivos em três grupos, sendo: os direitos de liberdade - que protegem a pessoa da intervenção desautorizada do Estado; os direitos políticos de participação - que garante espaço na participação nos processos de formação pública da vontade; e os direitos sociais - que dizem respeito à distribuição de bens básicos. Essa ruptura, de acordo com Marshall, possibilita a construção de um princípio de igualdade universal em toda ordem jurídica, que passou a não admitir mais exceções e privilégios. Dessa forma, quando referida ao papel do indivíduo como cidadão,

[...] a ideia de igualdade assume ao mesmo tempo o significado de ser membro "com igual valor" de uma coletividade política: independentemente das diferenças no grau de disposição econômica, cabem a todo membro da sociedade todos os direitos que facultam o exercício igual de seus interesses políticos (HONNETH, 2003, p. 190).

Cada vez que a exigência por ser membro igualitário na coletividade impõe a criação de uma nova classe de direitos fundamentais e amplia-se o conjunto das capacidades reconhecidas, assegura-se juridicamente a participação dos sujeitos no processo público de formação da vontade de que eles fazem parte (HONNETH, 2003). E é essa tensão que identifica a luta social pelo reconhecimento jurídico.

De acordo com o filósofo, viver "[Viver] sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um auto-

respeito" (HONNETH, 2003, p. 196). Assim, quando a pessoa está apta a se "autorrespeitar" ela se reconhece como digna destinatária do reconhecimento jurídico e, assumindo essa prerrogativa de ser reconhecida, pleiteia seu espaço. Reforço que para podermos reconhecer os sujeitos do ponto de vista jurídico é necessário reconhecermos os outros membros da coletividade como portadores de direitos.

Ao pensar no tipo de respeito que expressa características particulares das pessoas, adentramos no reconhecimento da comunidade de valores - a estima social (HONNETH, 2003).

O princípio básico desse padrão de reconhecimento está ligado às formas de respeito social, nas quais os sujeitos são reconhecidos de acordo com o valor social de suas propriedades concretas. O valor social somente pode ser atribuído quando existe uma gama de valores partilhados intersubjetivamente por um grupo (HONNETH, 2003). A estima social está ligada àquelas propriedades que caracterizam os humanos nas suas diferenças pessoais.

Para Cenci, Dalbosco e Muhl (2014) as propriedades da personalidade, que organizam a estima social do sujeito, são determinadas por um grupo definido. Isto é, a manifestação do processo coletivo de estabelecimento das finalidades sociais, que é o mesmo critério que define o valor social dos membros do grupo. Assim, a

[A] autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperaram na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada também à pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns (HONNETH, 2003, p. 200).

Esses valores produzem uma variedade de concepções que a estima social pode assumir na sociedade, marcando assim a gama de possibilidades para que esse padrão de reconhecimento se estabeleça, pois cada coletivo atribui valor central às propriedades que lhe são válidas. Assim são partilhadas capacidades e propriedades que incluídas nos valores sociais, correspondem a um critério de reputação social. Essa organização estabelece uma identidade que acaba por definir um grupo. Ravagnani (2008) complementa dizendo que são os hábitos culturais dos

membros de um grupo que promovem a integração social da coletividade e que expressam sua unicidade. O reconhecimento, nesse caso, será identificado pelas formas como as interações sociais para a formação dos grupos ocorrem e que, de acordo com a teoria do reconhecimento, a unidade é resultado de uma eticidade própria (RAVAGNANI, 2008).

As propriedades da personalidade que conduzem a valoração social de uma pessoa não são as características individuais, mas sim as atribuídas a um grupo, definido por status e com um tipo cultural, esse é o seu "valor", resultado da medida da contribuição do indivíduo para a realização das finalidades sociais do grupo, o que também afere o valor social dos seus membros (HONNETH, 2003). Nesse tipo de grupo, definidos por *status*, os sujeitos "podem se estimar mutuamente como pessoas por vivenciarem uma situação social comum" (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014, p. 226).

Entre os grupos podem existir relações de estima ordenadas hierarquicamente, que possibilita aos membros da sociedade estimar propriedades e capacidades do indivíduo estranho ao grupo que contribui para o compartilhamento de valores (HONNETH, 2003). Isso pressupõe uma possibilidade de valoração social entre grupos.

Os sujeitos, enquanto atores do processo de reconhecimento, entram nesse espaço como componentes individuais e únicos, já que são distintos dos demais pela sua experiência biográfica. E embora partilhem de propriedades e capacidades "uma pessoa só pode se sentir 'valiosa' quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais" (HONNETH, 2003, p. 204).

As relações que se entrelaçam dos membros com seu grupo, dos grupos entre si, e das pessoas valiosas em relação aos grupos propiciam um conflito cultural duradouro nas sociedades modernas, pelo qual as lutas por estabelecimento de estima social são permanentes, buscando elevar a valoração das capacidades associadas à sua forma de vida. É neste tipo de luta que os movimentos sociais destacam para a esfera pública o mérito das propriedades e capacidades denegadas (HONNETH, 2003).

O reconhecimento da estima social organiza-se de forma a atribuir grande significação à identidade do grupo, reconhecendo em poucas ocasiões os indivíduos como seus destinatários, sendo geralmente atribuída ao grupo na sua totalidade. Portanto, a

[A] autorrelação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros (HONNETH, 2003, p. 209).

Nesse ponto cabe destacar a solidariedade, pois nas interações em que as relações de grupo se estabelecem, todos os membros dele se sabem estimados pelos demais em igual medida e que se consolida de forma interativa e igualitária (HONNETH, 2003).

Essa forma de reconhecimento permite então que o indivíduo atribua ao grupo que pertence o respeito que possui socialmente ou o refira a si próprio, possibilitando uma espécie de autorrealização prática onde a autoestima, no sentido de identificar seu próprio valor, consolide-se, proporcionando um estado de solidariedade social. Essas relações de solidariedade viabilizam que aconteça uma concorrência pela estima social sem vivência do desrespeito.

Tendo realizado uma breve retomada teórica sobre os padrões de reconhecimento intersubjetivo passo agora a relacioná-los à minha experiência docente, de forma a interpretar algumas situações escolares.

DEDICAÇÃO EMOTIVA - RECONHECIMENTO AMOROSO

O reconhecimento do tipo amoroso pressupõe uma ligação afetiva forte entre poucas pessoas. É nessa relação com o outro que o indivíduo constrói a autonomia, que já se estabelece num processo de luta pela independência do outro (HONNETH, 2003).

Na escola há uma relação de reconhecimento recíproco do tipo amorosa, particularmente no que se refere à interação professor-aluno, que se dá ao longo do processo de ensino. Esse processo, contudo, não é homogêneo, mas pode se

estabelecer em relação à maioria dos alunos. Digo a maioria porque não são todos os alunos que estabelecem uma ligação com professor e vice-versa, pois o professor, enquanto pessoa com possibilidades e limitações, não é capaz de “afetar” todos os alunos, assim como nem todos os alunos têm condições de desafiar os professores para transformar sua prática. Nessa construção da autonomia entre aluno e professor há de se destacar a importância do jogo de perguntas, que se manifesta no diálogo e atua na determinação de desafios que resultam numa espécie de provocação capaz de conectar e movimentar seus participantes.

Assim como o processo de “autonomização” da criança, que se dá com a agressão da mãe que a cuida com todo amor, há um processo semelhante de construção da autonomia na interação entre professor e aluno. Nessa interação, pressupõe-se que haja um reconhecimento recíproco onde a construção da autonomia deva fortalecer a relação. Aí se incluem questões relativas a alguns tipos de testagens do professor (por parte dos alunos), algumas vezes dotadas de uma certa truculência³⁵, que deveriam ser interpretadas como parte do processo. Poder contemplar no professor o viés da dedicação, apesar dos “destratos”, desencadeará no aluno, assim como na criança (que age de forma violenta com a mãe) o processo de autonomia. No exemplo trazido por Honneth (2003), a autonomia da criança seria a capacidade de estar e de andar só. O que poderia ser transposto para os alunos como a capacidade de trabalharem sozinhos em meio às dificuldades.

Na ocasião dos primeiros passos, quando a criança está aprendendo a andar, ela aceita o desafio e se submete ao risco da queda para galgar os poucos passos que a distanciam da mãe, motivada pelo incentivo que a própria mãe lhe oferece pela sua presença e sua confiança. A atuação da mãe faz a criança desenvolver sua autoconfiança e ser capaz de enfrentar suas inseguranças e, assim, andar sozinha, cruzando o espaço que as separam com seus passos desajeitados, que com o aprimoramento pela prática e pela insistência acabarão por torná-la uma exímia caminante. Nesse processo, do início do andar, a presença da mãe tem uma

³⁵ A palavra truculência foi utilizada aqui deliberadamente, com o intuito de marcar que, na prática pedagógica, muitas vezes o professor é desafiado de maneira áspera, estando muitas vezes sujeito inclusive a agressões verbais e físicas.

função crucial, pois nela se encontram os fatores desencadeantes da construção da autoconfiança desse sujeito (criança).

Na escola, em especial na EJA, trabalhando-se com pessoas de mais idade³⁶, geralmente pensamos que relações desse tipo ou dessa intensidade não se estabeleceriam, mas elas se constituem. Embora muitos já tenham desenvolvido relações de reconhecimento amoroso nos seus seios familiares, abre-se a possibilidade do desenvolvimento de uma relação desse tipo no ambiente escolar. Alguns alunos atribuem valores dessa magnitude a alguns professores e vice-versa. Temos, algumas vezes, alunos que aceitam a possibilidade da frustração e se arriscam no desenvolvimento da atividade nova, que desconhecem, por se sentirem capazes, e autoconfiantes, pela presença, estímulo, respaldo do professor que os acompanha. Esse tipo de relação interpõe-se entre poucas pessoas, nesse caso duas, e tem características peculiares. Identifico-a como uma relação de reconhecimento porque além de envolver poucas pessoas ela é resultado de um processo de proximidade, convivência e dedicação, no qual a presença daquele que respalda estimula a legitimação do respaldado enquanto sujeito autônomo - resultando na produção de sua autoconfiança. E, embora muitos professores ofereçam a possibilidade de respaldar os alunos nesse caminho de adversidade, tal elo estabelece-se entre alguns professores com alguns alunos em especial, e, em muitas ocasiões, ele não se efetiva. E nos momentos de dificuldade, quando amparado pelo professor “escolhido” - que consegue realmente mobilizar no aluno a semente da autoconfiança - esse aceita o desafio e se aventura na proposta de atividade, superando suas dificuldades.

Outra manifestação dá-se quando os papéis invertem-se. O professor (agora aqui sendo estimulado) sente-se desafiado a realizar um trabalho mais profundo e intenso motivado pela presença/estímulo de um aluno (estimulador) que o faz pensar/acreditar/lembrar que é mais capaz e, mais competente do que acredita ser. Alguns alunos têm a capacidade de, com sua *performance*, despertar no professor um ímpeto de superação, estimulando a necessidade de desenvolver hoje um

³⁶ Mesmo se tratando de adolescentes, quando estão na EJA eles apresentam uma idade cronológica maior do que apresentariam caso estivessem atendendo da proporção idade-série.

trabalho melhor do que realizou ontem. Esse estímulo, que pode muitas vezes ser exercido pelo grupo, não raramente é realizado por um aluno em especial. Essa reciprocidade que se estabelece quando o professor vê no aluno o incentivo para a implementação da sua prática faz com que se enfraqueça o elo deste com o “corriqueiro”, pois para muitos profissionais da educação é uma questão de segurança ficar atrelado ao trivial, sem o risco da frustração, não arriscando desenvolver um projeto novo por medo de fracassar na sua tentativa.

As amizades e as relações eróticas também são favorecidas no ambiente da escola e, por conseguinte da EJA. Nesse espaço onde muitos diferentes aproximam-se, fisicamente, abre-se a oportunidade de que os sujeitos se reconheçam e com a proximidade identifiquem pontos de interesse comum e atrações que favorecem que estabeleçam essas relações de troca.

RECONHECIMENTO JURÍDICO (direito)

Essa dimensão do reconhecimento é de grande influência na EJA, tendo visto que dela decorre sua criação. A EJA, como já abordado anteriormente, surgiu da necessidade de contemplar aqueles que não tivessem cumprido essa etapa na idade preconizada. Atualmente, além de atender aos jovens e adultos trabalhadores, a EJA passou a receber os adolescentes com defasagem entre idade e série do ensino diurno. Nessa questão, amplia-se a necessidade do reconhecimento dos sujeitos adolescentes de permanecerem escolarizados pela modalidade EJA. Suas peculiaridades educacionais específicas podem não ser atendidas, mas seu direito constitucional à educação está garantido. E tendo sido convidados a se retirarem do diurno, cujo atendimento não mais lhes amparava, encontraram na EJA um lugar que eles compreendem como de pertencimento, já que essa modalidade foi destinada àqueles que não atendem ao valor preconizado de idade-série.

Como há um mal-estar gerado pela presença desses adolescentes no diurno e geralmente eles são convidados a se transferir do diurno para a EJA, parece que nessa modalidade de educação eles se sentem empoderados frequentando um ensino próprio à sua condição. E, como tal, fazem valer seu espaço e seus direitos. Permanecer escolarizado na EJA parece representar para esses alunos o exercício

de funções que tem um valor real e que são consideradas relevantes pela sociedade, ocupando um *status* social de aluno.

COMUNIDADE DE VALORES (solidariedade)

A terceira esfera do reconhecimento - a estima social, dá-se na comunidade de valores, nos agrupamentos que compomos. A estima pessoal é que habilita os seres humanos a identificarem e a reconhecerem as diferenças pessoais. Essa favorece que as diferenças sejam reconhecidas como legítimas, propiciando uma aceitação das diferentes e o conseqüente respeito.

Na EJA, devido à heterogeneidade do grupo de alunos, seguidamente observamos a formação de muitos grupos, constituídos por características em comum e por afinidades pessoais. Esse processo de “estratificação” em agrupamentos devido à própria heterogeneidade do público explica-se pelo hábito natural dos humanos de formar grupos e penso que é reforçado pela atuação dessa esfera do reconhecimento que ganha força na escola e principalmente na sala de aula que é um lugar que acirra tal convivência.

Temos alunos das mais diversas faixas etárias cursando essa modalidade e como já abordado no capítulo 2, pessoas com trajetórias culturais diferenciadas. Em se tratando de escolas que estão na periferia e que não raramente os alunos também são vizinhos, sua proximidade e/ou afinidade transcende o relacionamento que mantém na escola, levando-os a se organizarem de forma peculiar. Uma característica fundamental dos grupos e da sua formação é a variabilidade. Ao longo da minha vivência escolar já vi grupos formarem-se e se reformularem com o passar do tempo. Alunos que pertenciam a um determinado estilo de grupo que quando retornaram para a escola, mais velhos, mudaram também sua concepção de inserção. Turmas que estudaram juntas por quatro semestres consecutivos e que mantiveram seus grupos e sua organização, outras que foram modificando-se. Mas nesse “modelo” dos grupos observei uma constante:

- existe sempre um coletivo, geralmente formado por alunos adultos, mais velhos, que não se associa à nenhum grupo, ou melhor, constituem seu

próprio grupo dos alunos sem um título atribuído. A composição desse agrupamento é variável, tendo muitas vezes inclusive membros adolescentes. Este é um contingente importante, pois geralmente é o mais numeroso;

- existem outros grupos, geralmente formados por adolescentes, que possuem identidades culturais bem marcadas, como por exemplo: os “gaudérios”, os “pagodeiros”, os “roqueiros”, entre outros. Esses geralmente compartilham dos gostos para o vestuário, para o uso das palavras, e para as práticas de entretenimento;
- geralmente temos "o" ou "os" grupos de alunos (adolescentes ou adultos) que se identificam com atividades sabidamente ilegais (furtos, roubos, tráfico de drogas) e seus simpatizantes, que formam um agrupamento geralmente pequeno mas importante, por sua influência.

Em algumas poucas ocasiões vi grupos de adultos baseados numa relação mais profunda de reconhecimento. Eles conseguiram estabelecer, enquanto turma, uma dinâmica de convivência que contemplava as características e peculiaridades de cada um dos seus membros e enriquecer a interação do coletivo com tais características. Costumavam promover grandes eventos gastronômicos na hora do intervalo com lanches coletivos, que aproximavam seus membros (já que era composto principalmente de adultos, mas possuía alguns adolescentes). Estabeleciam debates em sala de aula onde colocavam seus pontos de vista divergentes com respeito e polidez. E, ao final de um semestre letivo, já se percebia o estabelecimento de amizades, que transpunham os portões da escola, com participações massivas em aniversários e visitas aos finais de semana. O clima era de “turma”, no sentido mais fraternal da palavra, fato que nesses anos não aconteceu muitas vezes com as turmas com as quais trabalhei.

Essas relações de grupo acabam por direcionar a relação do aluno com os demais alunos (e vice-versa). Dentro do agrupamento observa-se que existem sujeitos que ocupam espaços (e recebem *status*) de "pessoas valiosas" e cumprem funções marcadas, outros são simplesmente membros. Essas interações determinam muito da maneira como eles vão comportar-se em aula, se se adaptarão, se manter-se-ão naquele grupo ou esperarão uma nova turma. Muitas

vezes, quando um aluno não se adapta, ele até força sua reprovação ou desiste e espera por um novo semestre letivo para trocar de turma, quando não se sente integrado. Essa identificação com o grupo e o estabelecimento do vínculo, principalmente na EJA, tem grande influência para a permanência dos estudantes escolarizados, já que muitos desistem por não obter inserção no grupo.

Essa valorização social permite ao seu destinatário, através de sua estima social ser reconhecido enquanto membro do grupo e, faz os indivíduos desenvolverem um sentimento de orgulho coletivo que se concretiza na experiência de reconhecimento.

Nas posições de pessoas valiosas com relação ao grupo consigo identificar alguns perfis de aluno que se destacam e que têm importante inserção no seu agrupamento e entre os grupos:

- o aluno líder de turma – ele exerce uma liderança por admiração, medo e/ou espelhamento que pode ser positiva ou negativa;
- o aluno que é divertido e bem educado – aquele brincalhão que enriquece a convivência da turma no todo da sala de aula, embora nem sempre agrade, respeita o andamento das atividades quando vai fazer suas intervenções;
- o aluno que é divertido e mal educado – aquele brincalhão que enfraquece a convivência da turma no todo da sala de aula, quase nunca agrada com suas atitudes e não se preocupa em respeitar o andamento das atividades quando vai fazer suas intervenções;
- o aluno pai/mãe – também algumas vezes chamado tio/tia, é um aluno pólo, que faz a polarização positiva dos adolescentes fazendo com que eles reconheçam uma possibilidade de relacionamento positivo com adultos.

Sobre o último perfil de aluno, é importante retomar aqui uma questão abordada no capítulo anterior. Seguidamente na EJA recebem-se alunos adolescentes com problemas de conflitos geracionais na família e, muitas vezes, a convivência de sala de aula encarrega-se de proporcionar condições para que os conflitos solucionem-se. Convivendo com adultos que não são os seus familiares, mas sim colegas de aula, o adolescente experiencia outra modalidade de

relacionamento com os adultos. Nessa situação os adultos envolvidos estão na mesma situação que os adolescentes – são alunos, não há hierarquia nem autoridade pressuposta. Assim, muitas vezes alguns alunos adultos assumem para si uma posição de exercício da autoridade na turma, aproximando os adolescentes de si com suas intervenções. O adulto assume o papel de referência de uma maneira horizontal, utilizando a sua vivência para auxiliar, aconselhar e acolher esses adolescentes, e interferindo na mediação de conflitos que venham a surgir no grupo por questões de diferenças. Desse modo, esses adolescentes conseguem assumir uma postura mais responsável, aprendendo a conviver com a autoridade dos adultos, pois eles conseguem atribuir-lhe uma razão de ser.

Para os adolescentes, essa possibilidade da inserção do grupo atua de forma bastante significativa. Penso estar aqui um dos reais motivos de eles permanecerem escolarizados na EJA, pois somado a todas as outras características da escola, na EJA é onde eles podem sentir-se reconhecidos como membro de um grupo, oficialmente constituído, atuando nele positiva ou negativamente.

Independentemente da trajetória escolar que desenvolveram no passado, os alunos têm oportunidade na EJA de desenvolver prerrogativas da sua condição de indivíduo que antes não eram contempladas na escola. A configuração das turmas e de grupos oferecem maior maleabilidade para abordar assuntos cotidianos, de interesse vital, com menores chances de desapontar³⁷ os responsáveis pelos alunos. Isso porque, geralmente, os próprios alunos da EJA já assumem posição própria e entendem os diferenciais da discussão, contextualizando de maneira mais adequada suas experiências.

DESRESPEITO³⁸

A questão da reciprocidade reforça-se pelo fato de que os padrões de reconhecimento podem ser compreendidos pela dinâmica do desrespeito. Essas

³⁷ Não raramente os grupamentos familiares se "afetam" com as discussões e muitas vezes pedem uma intervenção no sentido de censurar algumas problematizações, como por exemplo, violência doméstica, consumo de drogas, entre outros.

³⁸ Essa questão do desrespeito tem muitos desdobramentos indicados e discutidos por Honneth no livro intitulado "Disrespect: the normative foundations of critical theory".

experiências de desrespeito podem ser consideradas o equivalente negativo das relações de reconhecimento – o reconhecimento denegado (HONNETH, 2003).

Os conflitos que são ocasionados pelas experiências de desrespeito são devesa importantes para o desenvolvimento moral dos sujeitos e da sociedade (CENCI; DALBOSCO; MUHL, 2014). No ímpeto de reconquistar o reconhecimento que lhe foi negado, muitos sujeitos passam a lutar pela legitimação de seus valores.

Para Werle e Melo (2008, p. 190)

os conflitos sociais emanam de experiências morais decorrentes da violação de expectativas normativas de reconhecimento firmemente arraigadas. Essas expectativas formam a identidade pessoal, de modo que o indivíduo pode se compreender como membro autônomo e individualizado, reconhecido nas formas da sociabilidade comum. Quando essas expectativas são desapontadas, surge uma experiência moral que se expressa no sentimento de desrespeito.

Para os autores, são essas experiências de sentimento de desrespeito que motivam as mobilizações políticas dentro do leque normativo do grupo.

Vale lembrar que, para cada um dos padrões de reconhecimento intersubjetivo, há um equivalente respectivo quando abordamos o desrespeito. Para as relações de dedicação emotiva, temos os maus tratos e a violação, para o reconhecimento jurídico (direito) a negação dos direitos e para a comunidade de valores a degradação das formas de vida.

Para Honneth (2003), se os padrões de reconhecimento podem inferir experiências num domínio positivo, a denegação ou privação do reconhecimento representariam experiências num domínio negativo com as mesmas distinções.

Nas questões relativas aos maus tratos e a violação existe, através da experiência que o ocasiona, de abandono ou até mesmo de agressão física, uma destruição da autoconfiança. Esta, dependendo da forma como ocorre pode ter repercussões desastrosas nas vidas dos sujeitos, gerando traumas e dificuldades de relacionamentos. Muitos alunos da EJA já vivenciaram ou presenciaram situações onde a autoconfiança foi lesada. Não raramente, recebemos na sala de aula alunos que foram vítimas de violações, por abandono e/ou abusos, ou que vivem em famílias onde as agressões físicas são constantes (sendo eles algumas vezes vítimas, e em outras, agressores). Também é fato que as brigas com agressões

físicas na escola e na EJA são uma constante. Esse tipo de acontecimento é pauta de muitas das conversas que surgem na sala de aula, mas, em geral, não fazem parte do projeto pedagógico da escola e nem sempre os professores tem formação suficiente para trabalhar com temas dessa natureza. Assim, aparecem como questões informais nas conversas paralelas³⁹ e só algumas vezes integram o trabalho em sala de aula⁴⁰.

Já o desrespeito ao assentimento social, caracteriza-se pela diminuição do valor social do indivíduo ou de um grupo, desvalorizando os modos de viver deles. Nesse processo, as relações que se estabelecem tornam os sujeitos incapazes de se atribuírem valor social, o que acaba culminando na perda da autoestima pessoal, que para Honneth (2003, p. 218) se define como "uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características".

Na EJA identifico tal processo quando, por exemplo, um aluno ou professor não consegue entrosar-se e ser aceito e valorizado por esse grupo, sendo excluído. Esta situação afeta a possibilidade do indivíduo de atribuir valor social às suas próprias capacidades. Muitos são os professores que trocam de escola por não se adaptarem à forma de trabalho da equipe que está investida em determinada escola. Entre os alunos seguidamente, na EJA, quando se sentem deslocados, observamos subterfúgios para tentar driblar as dificuldades impostas por essa situação, como os que desistem num semestre e retornam no subsequente e verbalizam terem tomado tal atitude para trocar de grupo. Há, ainda, os que trocam de escola e ao saber que lá encontrarão antigos colegas. Em outros casos, alguns se isolam, tentando mostrar

³⁹ Falo aqui conversas paralelas para notificar as conversas e os debates de sala de aula que não são planejados como conteúdo. Entrando na seara dos comentários cotidianos que seguidamente terminam com o bordão "está certo, então agora vamos voltar para a aula".

⁴⁰ Conheci projetos transversais, que são iniciativas que surgem de acordo com demandas sem estarem fortemente ligadas à linha de trabalho da escola, que versavam sobre a violência, principalmente quando as questões das brigas e agressões tornam-se graves. Mas a forma esporádica como o tema é tratado dá a ele menor valor do que realmente possui e faz com que iniciativas como esta tenham menor efeito, tratando esta, como as outras questões referentes ao cotidiano dos alunos, como supérfluas.

indiferença ao fato de não estar incluído⁴¹. Estar bem inserido no grupo é um fator que influi diretamente na permanência dos alunos de EJA escolarizados.

A EJA, então, mesmo apresentado falhas no processo de reconhecimento, promove, pela oportunidade de convivência dos diferentes, um espaço em que os alunos possam retomar suas experiências e as redimensionar. Não raramente, a escola é o lugar em que essas experiências de desrespeito são trazidas para o plano do questionamento, dando oportunidade para que sejam reformuladas. E as características do público da EJA favorecem o estabelecimento de vínculos, potencializando o processo de reconhecimento.

Identificar as esferas de reconhecimento denegado estimula os alunos da EJA a lutar pelo reconhecimento, de modo a restabelecer a autoconfiança, o auto-respeito e a estima social.

⁴¹ Muitas vezes estes alunos "isolados" têm históricos de vivência de desrespeitos do reconhecimento amoroso, e o isolamento se constitui numa estratégia de defesa com relação ao grupo, já que não sendo suas demandas atendidas pelo processo o mesmo teme tornar-se vulnerável caso suas "fraquezas" sejam identificadas pelo grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar atento sobre as relações que ocorrem no âmbito da EJA permite concluir que o processo de reconhecimento não atinge ainda uma plenitude, mas há um movimento que abre possibilidades de integração social.

A consolidação da EJA como modalidade de ensino expressa o reconhecimento jurídico, em que a necessidade educativa das pessoas que estão fora da idade-série é reconhecida e atendida com uma política pública. Nesse sentido, o adolescente identifica a EJA como um espaço de pertencimento e reconhecimento, que favorece o trabalho educativo.

Em contrapartida, o processo educativo desenvolvido na EJA, nem sempre consegue ajustar os conteúdos e os procedimentos pedagógicos às peculiaridades dos alunos e às demandas específicas de seu processo formativo. De forma marginal inclui os anseios dos alunos no processo, que é o ponto no qual reside a dificuldade de transformar o processo de ensino escolar numa efetiva esfera de reconhecimento, atribuindo aos educandos um real papel dentro do processo formativo. E, nessa lógica de denegação do atendimento a essa necessidade, cria-se o tensionamento que leva os alunos da EJA a externar suas necessidades garantindo um espaço onde suas particularidades são atendidas. Nesse processo, desenvolve-se, mesmo que de maneira colateral, as competências sociais de seus participantes através da educação moral.

A escola e a sala de aula, como espaços de encontro, propiciam a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a formar grupos. Esses grupos agem de forma diferente propiciando um confronto que “força” adultos e adolescentes a conviverem com reciprocidade. Essa aproximação faz as diferenças se manifestarem, possibilitando o desenvolvimento de um processo em que se estabelece a tolerância às diferenças, pois as reconhecer implica suportá-las, legitimando-as.

Os conflitos que se estabelecem nesse espaço de convivência escolar, constituem-se numa possibilidade da construção e reconstrução da identidade

desses alunos, assim como também produzem reconhecimento do outro. Quando a EJA foi pensada, como descreve o Parecer nº. 11/2000, já se previu que ela seria um espaço de convivência da diferença, no qual as experiências sócio culturais dos seus alunos seriam problematizadas e reconstruídas. Segundo esse mesmo documento, o público dessa modalidade de ensino é motivado a participar de suas atividades na busca por atribuir significação social para as competências que possuem. A possibilidade de ver suas características pessoais conhecidas e reconhecidas no grupo é a motivação que os traz e os mantém ligado à EJA. A oportunidade da troca de experiências, positivas ou não, e os conflitos que daí decorre, é o que percebo como a condição que favorece o reconhecimento na EJA.

Esse processo desenvolve-se de maneira recíproca, pois não há como reconhecer sem ser reconhecido. Se as relações de reconhecimento recíproco estabelecem-se a contento, a autonomia dos pares é atribuída, tornando possível e garantindo sua própria autonomia e sua autoestima, pois é o reconhecimento da comunidade de valores o que habilita os sujeitos a lidarem com as diferenças. Identifico aqui uma das conquistas da EJA no que diz respeito ao reconhecimento: a possibilidade do convívio com as diferenças. Nessa possibilidade percebo um segundo ponto onde o reconhecimento se manifesta na EJA, ou seja, o estabelecimento das relações de solidariedade entre os grupos.

Para os alunos que estão na escola, principalmente adolescentes, a EJA é o primeiro espaço legítimo que se propõe ao papel de capacitá-los a assumir uma postura de reconhecimento e, por meio dessa postura, estabelecer condições de autonomia individual e autoestima, o que de certa forma justifica a ligação destes com a estrutura escolar que, embora seja capaz de lhes proporcionar tantas frustrações, possibilita que exercitem sua autonomia, reconhecendo e sendo reconhecidos, formando assim sua identidade.

Na EJA, geralmente, os adolescentes encontram sujeitos que os reconhecem e que os legitimam como membros de um grupo maior, num espaço onde suas experiências de desrespeito são trazidas para a discussão possibilitando que sejam reinterpretadas, auxiliando o processo formativo na perspectiva de promover uma constituição autônoma dos sujeitos.

Dessa forma, a pergunta que me mobilizou para este trabalho encontra ressonância na teoria do reconhecimento, justamente porque o aluno adolescente da EJA está ali para encontrar com um grupo e compartilhar valores e problemas comuns, o que atua diretamente na sua permanência na escola, mesmo quando ele não obtém os índices de aproveitamento desejado. E isso é, ainda, um desafio aos professores.

Vislumbro para essa questão algumas possibilidades de continuidade desta pesquisa:

- Como que as esferas do reconhecimento se manifestam na escola entre os demais tipos de alunos que existem? Crianças, pessoas com deficiências, entre outros.
- Os alunos da EJA sabem-se conscientemente reconhecidos?
- De que formas certificar os conhecimentos que os alunos da EJA trazem e que não são escolarizados pode ser compreendido como uma possibilidade de reconhecimento?
- Como que a concepção infantilizada de escola interfere na atuação do aluno “não criança” da EJA?
- De que maneiras o currículo escolar poderia ser pensado para de fato vislumbrar a possibilidade de uma formação para a conquista da identidade e do reconhecimento? Atendendo de forma plena o preconizado nos documentos oficiais.

Novas perguntas, novos questionamentos em um processo que se iniciou, mas que não há pistas de como acabará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1934.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 05 fev. 2015

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. **Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22(63). Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva. Junho de 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>, Acesso em: 31 jan. 2015.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago.2007. NEJA-FaE-UFGM. Belo Horizonte. Agosto de 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_completa_0.pdf>, Acesso em: 13 nov. 2011.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MUHL, E. H. Reconhecimento e formação. IN: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos**: Homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo:

Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 223-239.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p.

COSTA, A. L. J. **À Luz das Lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

CURY, C. R. J. Reformas Educacionais no Brasil. IN: Saviani, D. (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: Edufes, 2011. 376 p.

DAHER, A. Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa. IN: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural**. Bauru: Edusc, 2004. 282 p.

DAYRELL, J. T. A escola como Espaço sócio-cultural. IN: DAYRELL, Juarez T. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

FLICKINGER, H.G. Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica. **Revista de Educação AEC**, Brasília: v. 29, n. 114, p. 9-20, jan./mar. 2000.

_____. **Autonomia e reconhecimento**: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

_____. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. IN: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação**: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 16-36.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.3)

GOMES, V. S. **O que eles querem? Representações de adolescentes sobre a EJA**. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre: 2011.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, pp. 355-397, maio/agosto 2009.

_____. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n.14, pp. 108-130.

HILL, T. E. The importance of autonomy. IN: **Autonomy and selfrespect**, Cambridge, 1991.

HONNETH, A. **Disrespect: The normative foundations of critical theory**. Cambridge: Polity Press, 2007. 275 p.

_____. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

_____. **Crítica del agravio moral: patologias de la sociedade contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

IRELAND, T. D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. IN: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

_____. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013, p. 14-28.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**; tradução nova com introdução e notas por Guido Antônio de Almeida. - São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2009. 501 p.

KNOLL, J. H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. IN: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

MARCHI, D. M.; SCHAFFER, N. O. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: propostas para ações**. Porto Alegre: Núcleo de Integração Universidade & Escola, UFRGS, 2000.

NASCIMENTO, C. T. B. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 96 p.

NUNNER-WINKLER, G. **Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa**. Porto Alegre, Educação, v. 34, no. 1, p. 56-64, jan/abr 2011.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973. 363 p.

PINZANI, A. **Minimal income as basic condition for autonomy**. Veritas, Porto Alegre, v.55, n.1, p. 9-20, jan./abr. 2010.

RAVAGNANI, H. B. **Intersubjetividade e reconhecimento: Honneth leitor do jovem Hegel**. Revista Simbio-Logias, v. 1, n. 2, p. 1-22, nov/2008

REICHENBACH, R. **Beyond sovereignty: the twofold subversion of *Bildung***. Educational Philosophy and Theory. Oxford/UK, Malden/USA, v. 35, no. 2, p. 201-209, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

WERLE, D. L.; MELO, R. S. **Reconhecimento e justiça na teoria crítica da sociedade em Axel Honneth**. IN: NOBRE, M. Curso livre de teoria crítica. Campinas: Papyrus Editora, 2008. 302 p.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633r Gomes, Valesca dos Santos

Reconhecimento social e permanência na EJA / Valesca dos Santos Gomes. – Porto Alegre, 2015.
75 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação - PUCRS.

Orientadora: Profª. Drª. Nadja Hermann.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Inclusão Social. 4. Reconhecimento (Filosofia). I. Hermann, Nadja.
II. Título.

CDD 374

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**