UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL SILVA DE JESUS

NEUTRALIDADE E DOUTRINAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vitória da Conquista — BA
2023

RAQUEL SILVA DE JESUS

NEUTRALIDADE E DOUTRINAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.
Orientadora: Prof. Dr. Arlete Ramos dos Santos

Vitória da Conquista — BA
2023

J56n

Jesus, Raquel Silva de.
Neutralidade e doutrinação na prática docente: percepção dos professores da Educação de Jovens e Adultos. / Raquel Silva de Jesus, 2023.
86f.
Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 79 – 83.
1.Política – Educação – EJA. 2. Neutralidade – Doutrinação – Prática pedagógica. 3. Escola Sem Partido. 4. Neutralidade. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 374

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

RAQUEL SILVA DE JESUS

NEUTRALIDADE E DOUTRINAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dra. Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Orientador

_____

Profa. Dra. Amone Inácia Alves (UFG)
(Examinador Externo)

_____

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes (UESB)
(Examinador Interno)

Parecer: _____

UESB, Vitória da Conquista – BA

RESUMO

Este texto de dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, na Linha de Política Pública Educacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e teve como objetivo geral: analisar as concepções dos docentes atuantes na EJA do município de Jequié/Ba sobre as ideias de neutralidade e doutrinação na prática pedagógica. Os objetivos específicos foram: contextualizar o debate político do tempo presente e as suas relações com a educação; discutir a relação entre educação e política com enfoque na educação de jovens e adultos; analisar as concepções dos professores sobre as ideias de neutralidade e doutrinação no processo educativo. A pesquisa utilizou como método o Materialismo Histórico Dialético, a escolha se deu pelos princípios que norteiam esta investigação, como a nossa busca de, não apenas conhecer e pensar o mundo, mas transformá-lo. Princípio este baseado na categoria da *práxis*, um movimento contínuo de ação-reflexão, no qual quem se assume marxista não aceita ser determinado pela história, mas transformador dela. Desse modo, fizemos uma escolha consciente de uma perspectiva que tem a crítica como o próprio método. Iniciamos a investigação com uma pesquisa bibliográfica, para tanto, analisamos o que já havia sido escrito a respeito do tema e seguimos para a coleta de dados por meio do uso de questionários. Iniciamos os estudos mediante aprofundamento do método que nos encaminhou para a discussão sobre a intrínseca relação entre trabalho e educação, visto que todo processo de inserção no mundo do trabalho sempre se deu pela educação, seja ela formal ou não. Caminhamos para aos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos, que é tradicionalmente marcada pela presença de indivíduos que já atuam no mundo do trabalho e que possuem uma trajetória escolar marcada pelo fracasso e inconclusão, logo pela exclusão. Diante desse público tão especificamente demarcado, encaminhamos para a problemática da necessidade de um profissional que tenha consciência de sua intencionalidade, visto que partimos da premissa da inexistência de uma neutralidade. Nos aprofundamos nos conceitos de neutralidade e doutrinação e fizemos um recorte temporal para demarcação histórica do momento em que esses termos passaram a fazer parte das mídias sociais. Verificamos que foi em função do projeto Escola Sem Partido (ESP) que esses debates ganharam força, passando a fazer parte dos discursos, principalmente de um grupo político conservador que, ao afirmar a busca pela neutralidade, na verdade, tenta mascarar a intenção de manutenção do *status quo.* Encerrando o debate teórico, nos aprofundamos nos textos de Paulo Freire, um dos autores mais atacados pelo ESP, sendo considerado por eles como um "perigo" para a educação brasileira. Pela análise dos textos de Freire, buscamos apontar quais aspectos do seu discurso tornam-se tão perigosos para essas forças conservadoras. A coleta de dados realizada com os professores da EJA, evidenciou que a perspectiva da inexistência da neutralidade e a impossibilidade de uma atuação neutra foi quase uma unanimidade entre os sujeitos participantes. Com relação à doutrinação, foi possível observar que todos os docentes questionados possuem uma noção muito próxima a respeito do conceito de doutrinação, mas, apesar dessas aproximações conceituais, discordam bastante sobre a presença dela na atuação docente. Quando os questionamentos se voltaram ao tema do posicionamento político dos professores e se eles acreditavam que estes interferiam em sua ação profissional, ficou perceptível o receio dos sujeitos em responder a essas perguntas, o que é compreensível diante de nossa sociedade politicamente polarizada. Esse medo de se comprometer mediante a suas respostas levou a um elevado número de respostas breves, como sim ou não, o que nos aponta para o fato de que esses conceitos, apesar de extremamente veiculados nas mídias sociais, ainda geram medos e dúvidas nos indivíduos, tornando o trato com esses temas extremamente sensível.

Palavras-chave: doutrinação; política; educação; Escola Sem Partido; neutralidade.

ABSTRACT

This dissertation text is the result of a research carried out in the Masters in Education, in the Educational Public Policy Line, at the State University of Southwest Bahia (UESB) and had the general objective: to analyze the conceptions of teachers working in Adults and Young Education Program (From Portuguese: EJA) in the municipality of Jequié/Bahia on the ideas of neutrality and indoctrination in pedagogical practice. The specific objectives of this research were: to contextualize the political debate of the present time and its relations with education; to discuss the relationship between education and politics with a focus on young and adult education; to analyze teachers' conceptions about the ideas of neutrality and indoctrination in the educational process. The research used Dialectical Historical Materialism as a method, the choice was made by the principles that guide this investigation, such as our quest to not only knowing and thinking about the world, but to transform it. This principle is based on the category of praxis, a continuous movement of action-reflection, where those who claim to be Marxists do not accept being determined by history, but an agent of transformation of it. In this way, we made a conscious choice of a perspective that has criticism as its main method. We started the investigation with a bibliographical research analyzing what had already been written about the subject and we proceeded to data collection through questionnaires. We started the studies from the deepening of the method that led us to the discussion about the intrinsic relationship between work and education, since every process of insertion in the world of work has always taken place through education, whether formal or not. We continued through the debates on Youth and Adult Education, which is traditionally marked by the presence of individuals who already experience the world of work and who have a school trajectory marked by failure and inconclusion, therefore, by exclusion. Faced with this specifically demarcated public, we addressed the issue of the need for a professional who is aware of his intentionality, since we start from the premise of the inexistence of neutrality. We delved into the concepts of neutrality and indoctrination and made a time frame for the historical demarcation of the moment when these terms became part of social media. We verified that it was through the Non-Party School project (from Portuguese, ESP) that these debates gained strength, becoming part of the discourses mainly of a conservative political group that, by claiming to seek neutrality, actually tries to mask the intention of maintaining the status quo. Closing the theoretical debate, we delved into the texts of Paulo Freire, one of the most attacked authors by ESP, being considered by them as a “danger” to Brazilian education. Through Freire's texts, we seek to point out which aspects of his discourse become so dangerous for these conservative forces. Through the data collection carried out with the EJA teachers, we were able to perceive that the perspective of the lack of neutrality and the impossibility of a neutral performance was almost unanimous among the participating subjects. With regard to indoctrination, it was possible to observe that all the respondent teachers have a very similar notion about the concept of indoctrination, but despite these conceptual similarities, they disagree a lot about its presence in the teaching practice. When the questions turned to the theme of the teachers' political position and whether they believed that these interfered in their professional action, the subjects' fear in answering these questions was noticeable, which is understandable in view of our politically polarized society. This fear of committing through their answers led to a high number of brief answers brief, such as yes or no, which points us to the fact that these concepts, despite being extremely widespread in social media, still generate fears and doubts in individuals, making dealing with these themes extremely sensitive.

Keywords: indoctrination; politics; education; Non-Party School; neutrality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Ordenamentos legais da EJA 36
Quadro 2 — Caracterização dos sujeitos 61
Quadro 3 — Concepções sobre neutralidade, atuação docente neutra e relação entre educação e política 66
Quadro 4 — Concepções sobre doutrinação e doutrinação na atuação docente 68
Quadro 5 — Autodefinição das posições políticas e interferência na prática pedagógica 71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego ·
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS **9**
Primeiras aproximações **9**
Problematização e pesquisa **12**
1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO **16**
1.1 O método **16**
1.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa **20**
1.3 Educação e Trabalho **22**
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: CARÁTER POLÍTICO E REVOLUCIONÁRIO **28**
2.1 Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação **28**
2.2 Construção de uma educação política e revolucionária **33**
2.3 Caminhada histórica da educação de jovens e adultos **36**
3 NEUTRALIDADE E DOUTRINAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTOS **41**
3.1 Contexto sociopolítico em tempo de pós-verdade **41**
3.2 Debates sobre educação e neutralidade e o movimento Escola Sem Partido **44**
4 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: PERIGOSO PARA QUEM? **50**
4.1 O pensamento de Paulo Freire como fundamento da Educação de Jovens e Adultos: discursos e conflitos **56**
5 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE DOUTRINAÇÃO E NEUTRALIDADE **60**
5.1 Percepções dos sujeitos **61**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **75**
REFERÊNCIAS **79**
ANEXOS **84**
APÊNDICES **85**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Primeiras aproximações

Quem somos, o que acreditamos, como reagimos, nossa visão de mundo e todas as nossas peculiaridades são fruto de onde nascemos, do tipo de família que fazemos parte, da classe social, da religião e de inúmeras variáveis que, juntas, formam o nosso Eu. Ninguém é nada sozinho, neutro ou desligado de todos os fatores sociais que o circunda.

Desde a infância, quando os primeiros rótulos foram colocados, sempre fui chamada de "advogada", "defensora dos pobres e oprimidos", "boca dura", "tem resposta para tudo", dentre tantos outros adjetivos. De tudo que escutei a meu respeito, passei a me enxergar exatamente como me diziam que eu era e, ao tentar me encaixar nesses moldes, me aventurei no direito, nos movimentos sociais, nas missões religiosas, até chegar onde estou, professora e pesquisadora em formação.

Todos esses rótulos que engajaram a minha caminhada pessoal, diziam respeito a algo que faz parte da minha essência, que é o inconformismo e o meu desejo constante de modificar o mundo em que eu vivo, de impactar positivamente os espaços dos quais faço parte e de semear a semente da inquietação, pois, apenas ela é capaz de germinar transformação.

Essa inquietação me levou a fazer parte de grupos aparentemente opostos, cresci sendo atuante na religião evangélica, enquanto também militava em partido político de esquerda, fazendo parte da União da Juventude Socialista (UJS) e do movimento estudantil. Ambientes que, apesar de bem distintos, são considerados por Freire (1987), ambientes de homens radicais.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 16) fala a respeito de "homens radicais", para o autor, "a radicalização é crítica, por isto, libertadora", visto que ela leva o indivíduo ao desejo de transformar a realidade concreta. Assim, cristãos e marxistas, apesar de discordarem em diversas posições, têm, como princípio, escutar o seu oposto, estão abertos ao diálogo, diferentemente de quem se coloca em uma posição sectária, essa sim castra, que alimenta o fanatismo e aliena, tornando-se "um obstáculo à emancipação dos homens" (FREIRE, 1987, p. 16). O referido autor ainda acrescenta que

> A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o

> dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 1967, p. 56).

Em vista disso, por fazer parte de ambientes "radicais", algo me chamava atenção: a forma como muitas pessoas atuantes nesses espaços considerava autônomos e genuínos os seus pensamentos e discursos, como se não sofressem influência ideológica e como se todas as suas atitudes e falas fossem fruto de um pensamento consciente e não direcionado ideologicamente.

Essas inquietações ampliaram-se ao longo do meu processo formativo, mesmo antes de tornar-me educadora, sempre tive apreço por estudos que envolvessem política e relações sociais e, ao adentrar na universidade objetivando tornar-me professora, esse interesse permeou todos os meus estudos e era sempre o foco do meu olhar sobre o contexto educacional. Observar a forma, aparentemente discreta, com que as ideologias permeavam os discursos, a maneira, por vezes, engraçada de alunos e profissionais que acreditam pensar sozinhos e não sofrer nenhuma influência externa. Todos esses detalhes do cotidiano não passavam despercebidos por meu olhar, amante de política.

Durante toda a graduação, as disciplinas de política e de sociologia eram as que mais me envolviam com leituras e discussões e, ao pensar em adentrar em um programa de mestrado, não tive dúvidas: política e educação deveriam fazer parte da pesquisa. Todas essas inquietações tomaram forma e relevância a partir da conjuntura que se estabeleceu no país após a ruptura institucional provocada pelo golpe de 2016[1], quando a presidenta Dilma Rousseff, democraticamente eleita, foi destituída do seu cargo por meio de uma articulação jurídica, política e midiática, sem que houvesse crime que justificasse o afastamento do cargo.

Toda instabilidade fortalecida pelo golpe gerou uma polarização política instaurada em nosso país, agravada pelas eleições, realizadas em 2018, motivada pela "recessão econômica, a violência urbana e rural, a escalada do desemprego" que levaram a população "à busca por soluções extremas para problemas graves e complexos demais para serem devidamente debatidos numa campanha eleitoral" (GIROTTO, 2020, p. 15). Tal contexto encorajou grande parte da população brasileira a optar por uma "aventura", ansiando por um "salvador", na figura do presidente do executivo, que resolvesse todos os complexos problemas que estavam latentes.

Em tempos turbulentos, em termos políticos e com efeito nas questões educacionais, nesse estágio de partidarismo fanático e acrítico, as ideologias políticas dos profissionais de educação têm interferido diretamente na prática pedagógica, mesmo que estes não a percebam, visto que, como afirma Girotto (2020, p. 17), "O acirramento da polarização política vivenciado

---

[1] Para aprofundamento acerca da discussão dos acontecimentos de 2016 e porque estes foram denominados como "golpe", ler: SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe:** entenda como e por que você foi enganado. Leya, 2016.

no Brasil contemporâneo não se faz necessariamente acompanhar de uma elevação no nível da consciência política coletiva", o que nos leva a discutir o nível de ciência a respeito da influência ideológica por parte desses docentes.

Esses professores, apontados como "doutrinadores", ou seja, como pessoas que inculcam nos alunos suas crenças, passaram a ser vistos por muitos como "inimigos" das famílias que, a partir de então, deveriam fiscalizar e denunciar aqueles que tivessem, em seus discursos, traços de ideologias consideradas de esquerda. No auge da polarização política, surge o Projeto Escola Sem Partido que, apesar de sucessivas derrotas no processo de implantação legal, teve um grande impacto social em razão das ideias por ele difundidas, como a de neutralidade.

A neutralidade, vista como imparcialidade, tende a significar não ter lado ou posição. Porém, na prática, tal condição é impossível de acontecer, visto que a escolha de não tomar lados, já é, por si só, uma posição. No fazer pedagógico, a neutralidade também se mostra impraticável, pois, ao lidar com conteúdo e pessoas, naturalmente, existe o envolvimento emocional e ideológico, como nos aponta Freire (2004, p. 63), "Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, minha posição não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo".

Assim sendo, partimos do pressuposto de que não existe neutralidade, dado que todas as nossas ações são permeadas pelas nossas crenças e valores aprendidos e acumulados ao longo da vida. O que, conscientemente ou não, reflete em todo e qualquer trabalho humano, e não seria diferente na ação educativa. Desse modo, consideramos importante analisar a consciência, por parte do educador, a respeito de qual ideologia influencia suas ações, uma vez que a falsa ideia de neutralidade apenas mascara a relação existente entre a concepção política do docente e as suas práticas educativas.

A respeito do conceito de ideologia, recorremos aqui à perspectiva marxista, caracterizada pelo conjunto de "pensamentos e doutrinas tomados enquanto entidades puras, independente da realidade material, isto é, enquanto juízos puramente especulativos, tais como os sistemas de filosofia e religião" (CODATO, 2016, p. 5). Além disso, o termo significa, também, "todos os motivos, falsos ou aparentes, todas as concepções ilusórias que concorriam para ocultar do próprio agente social suas condições de existência e as contradições sociais em que estava enredado" (CODATO, 2016, p. 5).

Fizemos um recorte, bem intencional, para estudar professores que atuam diretamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reconhecemos o caráter político da modalidade que recebem pessoas com um arcabouço de experiências sociais, em grande medida, marcadas pela

frustração e a escassez, que retornam à escola buscando, em sua maioria, completar o processo de educação formal, acreditando ser uma maneira de melhorar a sua realidade.

Por atender indivíduos que buscam a transformação de suas realidades, reconhecemos também a necessidade de compreender o público da EJA enquanto classe, predominantemente menos favorecida, enquanto raça, prioritariamente negra, pois, o que somos, o que falamos e o que pensamos estão totalmente relacionados com as experiências sociais que participamos. Partindo dessas premissas, a intenção, ao dialogar com os professores da EJA, está em conhecer a percepção de profissionais que estão lidando diretamente com um público marcado por experiências sociais de exclusão, portanto, é exigido dele muito mais que uma visão de conteúdo a serem transmitidos, mas, uma perspectiva crítica de mundo e de sociedade.

Através dos debates teóricos e dos questionários com os professores, as questões centrais a que nos propomos responder é: como os docentes, atuantes na Educação de Jovens e Adultos, formulam suas concepções de neutralidade e doutrinação?

A atualidade desses debates e a amplitude que o tema ganhou em face da difusão nos veículos midiáticos e nas redes sociais nos direcionou a sistematizar esse estudo. Assim, temos como objetivo geral: analisar as concepções dos docentes, atuantes na EJA do município de Jequié/Ba, sobre as ideias de neutralidade e doutrinação na prática pedagógica. Por conseguinte, os objetivos específicos são: contextualizar o debate político do tempo presente e as suas relações com a educação; discutir a relação entre educação e política, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos; além de analisar as concepções dos professores sobre as ideias de neutralidade e doutrinação no processo educativo.

Problematização e pesquisa

Optamos por fundamentar a realização desse trabalho no Materialismo Histórico Dialético (MDH), o que coaduna com os princípios que norteiam esta investigação, a saber, a nossa busca de, não apenas conhecer e pensar o mundo, mas transformá-lo. Princípio este baseado na categoria da *práxis*, um movimento contínuo de ação-reflexão, no qual, quem se assume marxista, não aceita ser determinado pela história, mas transformador dela.

Em função da demarcação da “lente” por meio da qual compreendemos e analisamos a sociedade, realizamos a pesquisa com o intuito de alargar os conhecimentos a respeito das concepções de neutralidade e doutrinação que, apesar de estarem aqui discutidos em âmbito teórico, partiu de uma inquietação da vida prática. O presente trabalho pretende mais do que apenas compreender o problema aqui proposto, analisá-lo para, diante disso, pensar em

possibilidades de ação, visto que partimos da ideia de que o conhecimento deve servir para transformação da realidade, como elemento de emancipação.

Em busca de respostas ao problema proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa no afã de compreender e interpretar a realidade social, não nos contentando em apenas descrevê-la. A opção por esse tipo de pesquisa diz respeito também à própria essência da pesquisa em educação.

> Essas discussões reafirmam a pesquisa qualitativa como referencial metodológico para a pesquisa em educação. Essa área investiga os fenômenos educativos escolar ou fora da escola, nos diversos espaços de nossa sociedade. Esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI, 2009, p. 12).

A procura de conhecimentos sobre o tema a que propomos discutir, necessitou, inicialmente, de uma busca bibliográfica visando a, por intermédio da investigação, encontrar autores que já abordam os conceitos que aqui utilizamos e, tal como de um estudo minucioso para nos apropriar desses construtos, dialogar com eles e, assim, alargar os saberes na área.

Após o levantamento da bibliografia, utilizando autores clássicos e discussões atuais sobre o tema, foi realizada uma pesquisa de campo acerca das concepções de neutralidade e doutrinação. Para tanto, foram realizados questionários com professores da Educação de Jovens e Adultos de 4 escolas municipais da cidade de Jequié — Bahia. O intuito foi escolher escolas de diferentes bairros da cidade para averiguar se as perspectivas mudam, a depender da realidade social na qual a instituição escolar está inserida.

Os dados foram coletados com a técnica de questionários estruturados, de modo que as perguntas foram entregues por escrito para cada professor, para que respondessem e devolvessem em um tempo estabelecido. Como os sujeitos responderiam sem a presença do entrevistador, foram redobrados os cuidados na elaboração e escrita das perguntas para que estas estivessem claras e objetivas, reduzindo ao máximo a possibilidade de não compreensão por parte dos sujeitos. Essa técnica foi aplicada por meio de formulários em papel, com questões discursivas, mediante as quais os sujeitos podiam dialogar livremente sobre os temas propostos em cada tópico. Cada bloco de perguntas estava diretamente relacionado a uma categoria previamente definida com o objetivo de oportunizar uma melhor análise das respostas.

Após a coleta de dados, foi realizada uma análise à luz das discussões teóricas embasadas nos pilares teóricos da Análise do Conteúdo, a fim de contribuir para o avanço das discussões na área. Conforme já informado, recorremos, também, aos pressupostos teóricos do

Materialismo Histórico Dialético, como forma de superar as obviedades face à separação entre a essência e a aparência dos processos da realidade.

O *lócus* da pesquisa é o município de Jequié, cidade localizada no sudoeste da Bahia, às margens do Rio de Contas. A população jequieense é estimada, de acordo com os dados do IBGE, de 2021, em 156.277 habitantes. A escolha se deu por ser o local onde a pesquisadora reside e onde atua como docente.

A escolha da EJA como modalidade a ser pesquisada se dá por ser um ambiente em que se destaca a ideia de educação e não apenas de ensino, o que nos aponta o olhar diferenciado a respeito do processo de produção de conhecimento. Este, bem mais amplo, visando à valorização das trajetórias e saberes dos alunos e buscando, por intermédio da educação, auxiliar esses indivíduos em seu processo de emancipação. Desse modo, por atender sujeitos com especificidades que, em grande medida, possuem um histórico marcado pela negação do acesso ou da permanência no ambiente escolar, com distorção idade-série, urge a necessidade de um profissional que compreenda as peculiaridades do público, agindo de forma diferente da atuação destinada ao ensino considerado regular.

Esses sujeitos acessam não apenas conhecimentos teóricos desconectados de suas realidades e esvaziados de sentidos, mas, igualmente, de senso crítico e conscientização. Portanto, eis a relevância de um profissional que compreenda a interferência de sua ideologia no seu fazer em sala. A escolha também está pautada no fato de a EJA ser um campo político da educação, com ampla participação de movimentos sociais, assim como espaço produtor de grande legado da educação popular, no qual a base do processo educativo, de acordo com seu percussor Paulo Freire, é a leitura de mundo feita de forma crítica, com vistas à busca pela emancipação dos sujeitos e ao estímulo à participação social ativa, para a efetivação de seus direitos.

Ademais, a EJA é uma modalidade voltada ao público de jovens e adultos que, geralmente, já estão diretamente envolvidos no mundo do trabalho, o que nos aponta para as discussões do campo marxista a respeito da impossível separação entre trabalho-educação por serem conceitos complementares. Em razão de ser um público já ativo no mercado de trabalho, tornam-se ainda mais relevantes as discussões políticas no âmbito escolar, visto que é um espaço de discussão e construção de conhecimento que, inevitavelmente, perpassa pelas ideologias políticas que regem a nossa sociedade.

Em vista disso, a pesquisa ancora-se tanto em discussões sobre trabalho/educação, por serem conceitos indissociáveis, como nos sujeitos, professores que atuam com alunos que, em sua maioria, são trabalhadores, de modo que essa junção permite discutir as relações entre

trabalho e educação. Abordaremos, também, conceitos como política, ideologia e sua relação com a educação, face à compreensão, igualmente discutida por Paulo Freire, de que "educar é um ato político".

Para estruturar este trabalho, optamos por dividir a dissertação em cinco capítulos. O primeiro tem o objetivo de situar o leitor nos caminhos que foram escolhidos para a pesquisa, dessa forma foi realizada uma discussão mais aprofundada sobre o método, o que proporcionou o diálogo entre os conceitos da pesquisa e as categorias marxistas que nortearam a investigação. Apresentaremos, ainda, o *lócus* da pesquisa, cujo propósito é mostra como a EJA do município de Jequié está organizada, para isso, são apresentados alguns dados sobre a educação na cidade, tal como um detalhamento sobre os sujeitos, a maneira como os dados serão tratados, bem como os cuidados éticos da pesquisa.

O segundo capítulo é dedicado a um maior aprofundamento a respeito da Educação de Jovens e Adultos, para tanto, parte de sua história marcada por lutas, desafios e descontinuidade, e como esta trajetória aponta para o caráter revolucionário desta modalidade. No terceiro capítulo, avançamos nas discussões sobre conceitos elementares da pesquisa diante dos referenciais teóricos que são expoentes nesses estudos no decorrer da história. Nele também nos debruçaremos sobre os debates a respeito de como os conceitos estão sendo tratados em tempos de pós-verdade, em que o conhecimento científico assumiu o lugar na produção de "verdades", que antes era ocupado pela religião, de modo que a dúvida e a crítica passaram a nortear os discursos e as verdades.

O capítulo quarto tem o objetivo de, em face das discussões sobre o Escola Sem Partido, apontar o motivo pelo qual os pensamentos e escritos de Paulo Freire foram considerados tão perigosos para o âmbito educacional conservador. Nele, também, trataremos sobre os escritos do autor como base para pensar a EJA.

No quinto capítulo o objetivo foi promover o diálogo entre os achados no campo empírico mediante aos questionários e os conhecimentos teóricos debatidos ao longo da dissertação. Para isso, foi interpretada a percepção dos sujeitos e analisados os dados à luz das categorias marxistas e dos pressupostos da análise de conteúdo. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos as respostas encontradas para o problema e os objetivos da pesquisa, no afã de contribuir com as discussões a respeito da estreita relação entre educação e política. Além disso, explicitamos a forma como as concepções políticas aparecem no ambiente educacional e refletem no fazer pedagógico.

1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a trajetória da pesquisa, desde os pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o Materialismo Histórico Dialético (MHD), até o desenvolvimento prático acerca de cada etapa da pesquisa. Além disso, neste tópico, tratamos do campo de estudo, o município de Jequié; da caracterização dos sujeitos da pesquisa, professores da EJA do município, tal como dos instrumentos e procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados.

1.1 O método

O método escolhido para a pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético. Tal opção se deu por considerar que, para discutir concepções de neutralidade e doutrinação, é importante ter como base autores que têm a crítica como o próprio método. Desse modo, iniciamos a discussão por meio uma contextualização a respeito do nosso modelo de sociedade, por compreender que é impossível investigar e analisar qualquer objeto sem ter em mente que ele faz parte de uma totalidade e que está sempre em movimento, visto que é uma construção humana, material e, portanto, é inconclusa, dada a incompletude humana.

Uma sociedade é forjada em função de suas bases materiais e das relações sociais. Assim sendo, toda estrutura do Estado é construída pela sociedade, que deve ser sempre historicamente demarcada. Esta sociedade, por sua vez, é moldada não por uma consciência "neutra", visto que não existe neutralidade, pois todos os indivíduos são imbuídos de ideologias. Desse modo, é por intermédio das construções sociais, mediadas por consciências ideologicamente mobilizadas, geralmente advindas da classe dominante, que o Estado se molda.

Partindo do pressuposto de que é pelas relações sociais que o Estado se forma, é importante compreender que ele se torna mecanismo utilizado pelas classes dominantes para a manutenção do seu domínio em meio à constante luta de classes existente na sociedade. Ou seja, ele é um poder criado pela própria sociedade e suas ideologias dominantes, todavia, tal poder é colocado numa posição de superioridade, com vista à manutenção da dominação mediante o controle dos ambíguos interesses existentes, nas diferentes classes sociais.

Pela sua função de preservação da ordem social, o Estado se utiliza da repressão como aparelho primordial para a legitimação do domínio, o que pode ser percebido pelo ordenamento jurídico que busca sempre definir as regras de comportamento adequadas socialmente, as quais, geralmente, são moldadas pelos valores da classe dominante.

> Na verdade, o Estado deve ser concebido como um "educador", no sentido de que ele tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Porque se ele age essencialmente sobre as forças econômicas, reorganizando e desenvolvendo o aparelho da produção econômica, criando uma nova estrutura. [...] O Estado nesse campo é também um instrumento de "racionalização", de aceleração e taylorização. Ele opera segundo um plano, impulsiona, incita, solicita e "pune" - pois, uma vez que condições estão criadas, de acordo com as quais um certo *modus vivendi* é "possível", então a "ação ou a omissão criminal" devem ter uma sanção punitiva, com implicações morais, e não apenas serem julgadas genericamente como "perigosas". O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda atividade positiva, civilizadora, empreendida pelo Estado (GRAMSCI, 1971, p. 247 *apud* CARNOY, 2013, p. 103).

Gramsci (1971) *apud* Carnoy (2013) observou que as classes dominantes necessitam não apenas dos poderes coercitivo e econômico do Estado para manter sua dominação, mas, principalmente, da sua “hegemonia”, aqui entendida como dominação ideológica, para sugestionar os dominados a aceitarem pacificamente “as crenças da classe dominante e compartilhar os seus valores sociais, culturais e morais” (CARNOY, 2013, p. 116).

Como ser social, o humano é também intrinsecamente político, considerando a política como fruto das relações sociais e como capacidade de interpretar a realidade e intervir ativamente na sua transformação. A palavra política, originalmente, significa “cidade” ou “espaço público”, com o avançar da história, passou a referir as atividades que dizem respeito ao controle do Estado. Atualmente, a política é vista como recurso utilizado para os sujeitos se organizarem socialmente, na busca pela efetivação ou conquistar o poder.

Hobsbawm (1982) *apud* Carnoy (2013, p. 23) aponta que, de acordo com a perspectiva de Antônio Gramsci, “a política é a atividade humana central, o meio através do qual a consciência individual é colocada em contato com o mundo social e material, em todas as suas formas”. Mediante o contato com esse mundo material, é feita uma demarcação histórica do momento em que vivemos e do tipo de sociedade que participamos.

Estamos em um período histórico no qual, apesar das crises e contradições, impera o neoliberalismo, que tem como base a ideia de competição, individualismo e compreende a desigualdade e a manutenção de um exército de desempregados como algo profícuo. Este modelo concebe a necessidade de “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1996, p. 2).

Estas bases neoliberais invadem o sistema educacional que, cada dia mais, tem auxiliado na propagação e na valorização dessas ideias, visto que ela forma para o mercado de trabalho e

trata a educação como uma mercadoria. Com isso, reproduz indivíduos competitivos e individualistas, que não conseguem se perceber como seres sociais e que almejam apenas benefícios individuais, ainda que isso signifique a subjugação de tantos outros indivíduos.

> [...] Podemos ver que, embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida [...]. E isso torna ainda mais pernicioso o problema do domínio ideológico do capital sobre a sociedade como um todo e, por certo, ao mesmo tempo sobre seus indivíduos convenientemente isolados. (...) Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural (MÈSZÀROS, 2008, p. 81-82).

Essa concepção de educação como mercadoria influencia na maneira como o Estado investe na educação, além de explicar a precarização programada do sistema público de ensino, o que incita a população a ansiar pela educação privada que, por sua vez, está cada dia mais munida de propagandas garantindo a "eficácia" de seus métodos de ensino para a inserção de seus alunos no mercado. Desse modo, são formados mais estudantes com capacidade de acumulação de conteúdos e informações, no entanto, sem a habilidade de compreender e criticar a sociedade em que vive, sem a capacidade de se desalienar.

Eis uma das principais contradições percebidas no sistema educacional: profissionais da educação, que fazem parte da classe trabalhadora, buscam uma "neutralidade" impossível, mascarando o fato de serem parte de uma classe e trabalharem a serviço de outra, defendendo e difundindo a ideologia de outro, bem como vendendo a sua força de trabalho para enriquecer outros. É significativo que as contradições do sistema educacional e do próprio trabalho do professor sejam desnudadas neste processo de investigação para que possamos problematizar e romper esse ciclo de reprodução.

O processo de desalienação ocorre quando de fato o acesso aos conteúdos, historicamente acumulados, é garantido de forma crítica e dialética, auxiliando os indivíduos no conhecimento da nossa história. Tal conhecimento servirá de base para a compreensão da sociedade em que viemos que, por sua vez, mostrará que essa ordem social não é inalterável, o que impulsionará uma transformação social.

Para que a educação seja efetivamente transformadora e revolucionária, é necessária a compreensão de que a formação deve ser para a vida e não para o mercado, e que nós somos indivíduos sociais, portanto, necessitamos ter a coletividade e a colaboração como bases para o processo formativo. Para que ela tenha um caráter libertador, é essencial que os profissionais se percebam como agentes políticos, caso contrário, a escola será apenas um espaço onde os

valores dessa sociedade mercantil são perpetuados. Na obra *A educação para além do capital*, de István Mészaros (2008 p. 12), vemos que

> Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim uma conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Essa discussão nos encaminha para a compreensão de que é impossível pensar numa educação sem ter em mente qual a sociedade desejamos construir ou manter. Desse modo, um professor que se considera "neutro" já tem em sua mente a sociedade que deseja conservar e os valores que pretende legitimar e reproduzir, visto que para transformar precisamos assumir uma postura revolucionária que anseia pela emancipação humana. Com essa compreensão de política, cabe destacar a relevância da sua consciência nos ambientes educacionais. Educar é um ato político e é extremamente importante que o profissional atuante na área tenha consciência dos impactos das ideologias e das esferas de poder na prática educativa.

É crucial compreender que os processos educativos podem servir para difundir e manter a influência das classes dominantes e do modelo social vigente, ou para levar os indivíduos a terem autonomia intelectual para aceitar, criticar ou questionar os costumes e valores morais difundidos socialmente, a fim de tentar modificar o *status quo*.

Ter a consciência de que o Estado busca reproduzir as relações de produção e que utiliza do aparato educacional para esse fim, nos alerta para a necessidade de que os profissionais da educação precisam ter o conhecimento e o compromisso político de auxiliar os estudantes na formação da sua autoconsciência. Isso perpassa pela consciência de classe e ciência de que, muito do conhecimento de mundo que temos hoje, pertence à classe dominante, o qual chegou até nós tanto pela educação quanto pelo senso comum, ambos ideologicamente demarcados.

Pensar a escola como um ambiente que possibilita a emancipação humana e a transformação social é influenciado por todo o processo educativo, desde a possibilidade de acesso dos indivíduos à escola, até as condições necessárias para a sua permanência.

A postura ancorada na falsa ideia de neutralidade que, como foi apontado anteriormente, já demarca um lado, aceita a educação como mercadoria e propaga uma falsa ideia de igualdade entre os cidadãos, enquanto inculca cotidianamente a impossibilidade de mudança social. Isso leva seus alunos a um conformismo passivo o que, de acordo com Mészáros (2008, p. 45, grifos do autor), é incumbência da educação formal, já que

> Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

É importante destacar que o processo de aprendizagem não se resume à escola, dado que todo o nosso meio social nos forma enquanto indivíduos inconclusos. Assim sendo, a educação aqui é compreendida como parte da construção humana em um processo que se inicia ao nascer e que atravessa toda a existência.

Desse modo, não concebemos a educação como única forma e, menos ainda, como determinante no processo de alienação. Porém, "O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo ela estar orientada para aquele fim" (MESZÁROS, 2008, p. 57). Portanto, a educação está carregada de valores, "Dito de outra forma, a ideologia, no sentido mais amplo do termo, não necessitaria para existir de instituições especialmente dedicadas a criá-la e perpetuá-la, embora estas possam ser de grande ajuda" (ENGUITA, 1989, p. 136).

Fica posto aqui a necessidade de consciência política por parte dos profissionais da educação que, para garantir uma transformação social, necessitam pensar além do sistema de cobranças e avaliações externas, ansiando formar indivíduos para a vida e com a ciência de que a educação é um processo contínuo e eterno de todos os seres humanos que não podem se conformar, mas que devem sempre seguir em busca de mudanças, como seres inconclusos que somos.

1.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

O cenário da pesquisa é o município de Jequié, cidade localizada no sudoeste da Bahia, às margens do Rio de Contas. A população jequieense é estimada, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2021, em 156.277 habitantes. É a nona maior cidade da Bahia no quesito população residente e tem 43 % de sua população com rendimento mensal de até meio salário-mínimo.

De acordo com o IBGE, a taxa de escolarização, entre 6 e 14 anos, no município, é de 97,4 %, já o valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 4,4 nos anos iniciais do ensino fundamental, ficando na 293ª colocação no Estado, e de 3,3 nos anos finais, 417ª colocação. O Plano Municipal de Educação (PME), que rege o município, foi elaborado em 2018 com base nas demandas constatadas por meio de avaliações realizadas entre os anos de 2015 e 2017.

A nona meta do PME é a elevação da taxa de alfabetização de 15 anos ou mais para mais de 90%, até o ano de 2017, ainda nesta meta, eles apontam a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução, em 50%, do analfabetismo funcional. As estratégias delimitadas envolvem a oferta gratuita da EJA, a identificação da demanda ativa por vagas, a realização de chamadas públicas regulares para a EJA e, mediante parcerias com o Estado e com a União, promover ações que favoreçam a permanência, como programas de transporte, alimentação e saúde, com a intenção, também, de fornecer atendimento oftalmológico e óculos gratuito de acordo com a demanda.

A décima meta do PME, da mesma forma, diz respeito à EJA e pretende oferecer um quarto (25%) das matrículas de EJA integradas à educação profissional. Entre as estratégias propostas estão: a organização de um Núcleo de Educação Profissional na Secretaria de Educação, parcerias com instituições públicas e filantrópicas que ofertem cursos de educação profissional, com foco especial nas pessoas com deficiências e nas pessoas privadas de liberdade, tal como o estímulo à diversificação no currículo da EJA de forma a articular a formação básica e o que denominam de preparação para o mundo do trabalho.

Em contato com a coordenadora da modalidade EJA, em Jequié, ela nos informou de que, no período da pandemia (2020–2021), a quantidade de alunos matriculados no município foi de 1551 alunos. Em 2022, o número foi mais de 60% maior que os anos anteriores, somando a quantidade de 2.369 alunos matriculados. Deste total, 275 alunos fazem parte da EJA Juvenil, são alunos de 15 a 17 anos e, 2.094, da EJA noturna, com jovens e adultos acima de 18 anos.

No município, 21 escolas atendem o público da EJA, desse quantitativo, 14 atendem apenas no período noturno, três delas atendem tanto a EJA Juvenil quanto a noturna, já quatro atendem apenas a EJA Juvenil. Esse aumento considerável nas matrículas se deve não apenas à vacinação e ao controle da pandemia, mas, reflete também o resultado positivo da busca ativa realizada pelo município no início do ano.

Por partirmos da lente do Materialismo Histórico e Dialético, utilizamos tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos, pois, considerarmos que eles são indissociáveis. Cheptulin (2004, p. 203, grifos do autor) afirma ser insuficiente a definição da qualidade, visto que “não permite que seja distinguida, não apenas de toda a série das outras categorias da dialética, mas também da categoria de “quantidade”, que lhe é organicamente ligada”. O autor destaca que as metodologias qualitativa e quantitativa são complementares.

Em nossa pesquisa, objetivamos conhecer as formulações dos professores efetivos, que trabalham diretamente com a EJA, a respeito das suas compreensões sobre os conceitos de neutralidade e doutrinação. Para isso, optamos pelo uso de questionários estruturados,

instrumento que, segundo Triviños (1987, p. 152), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, visto que o roteiro proposto não serve para limitar, apenas fornecer um caminho para o diálogo e para a compreensão de novas perspectivas.

A opção por pesquisar professores atuantes na EJA deu-se pelas características específicas da modalidade de ensino, visto que é um ambiente marcado pela concepção de educação, ou seja, trabalho integral com os sujeitos, não se limitando apenas ao ensino de conteúdos, mas a uma formação ampla dos sujeitos. Por se tratar de uma modalidade e de um público específico — sujeitos que em grande parte possuem uma trajetória de fracasso escolar, também, marcados por negação de direitos sociais básicos — compreendemos que os profissionais, atuantes na EJA, têm um perfil específico, com diversas nuances que envolvem o trabalho e com trajetórias tão negativamente marcadas.

Os profissionais envolvidos com o público da EJA necessitam compreender a importância e a necessidade da conexão entre os saberes escolares e a realidade social em que esses sujeitos estão inseridos. Dessa forma, devem considerar os saberes socialmente acumulados com senso crítico, assim como compreender que as ideologias dominantes não ficam apenas fora dos muros da escola. A EJA, enquanto modalidade da educação, é marcada também por ser um campo político, cuja história estabelece uma relação direta com os movimentos sociais, com o legado de Paulo Freire e com a educação popular. Assim, em todo processo educativo, o foco deve ser a emancipação dos sujeitos por intermédio da uma leitura crítica do mundo e de uma participação social ativa.

Por fim, a opção por professores atuantes na EJA se deu em função de ser uma modalidade voltada ao público de jovens e adultos, pertencentes a uma classe social específica que, geralmente, está envolvida no mundo do trabalho. Por conseguinte, são pessoas “que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora” (RUMMERT, 2006, p. 124). Tal realidade nos encaminhou para discussões do campo marxista que destacam a indissociabilidade entre trabalho e educação.

1.3 Educação e Trabalho

É inegável que a educação é um campo de disputa em que vários interesses estão em pauta, desde a transformação, até a manutenção do *status quo.* Uma das principais funções da escola, pensando na lógica capitalista em que estamos inseridos, está a formação do trabalhador.

O homem e o trabalho sempre estiveram interligados, visto que é por meio dele que produz os meios de subsistência. Desse modo, falar da história humana implica em versar sobre a história do trabalho.

É importante destacar que, nem sempre, o trabalho foi tratado como vemos hoje, isto é, como algo que deve tomar a maior parte dos nossos dias e que deve ser feito com o maior esforço realizável para obter o maior lucro possível, almejando satisfazer o consumo. Durante boa parte da história da humanidade, os ofícios eram vistos apenas como meio de conseguir o suficiente para a sobrevivência, em que momentos de ócio eram fontes de prazer.

Diante disso, é possível perceber que nossa forma de nos relacionar com o mundo do trabalho é uma construção histórica e social. Para que o homem pudesse abrir mão do prazer que o ócio gerava, foi crucial que novas necessidades fossem criadas para que o indivíduo se sentisse obrigado a dedicar mais tempo ao seu ofício.

> Enquanto os recursos eram livres, fundamentalmente a terra, o trabalho tinha que ser forçado, pois ninguém teria aceitado converter-se em assalariado podendo viver, inclusive sobreviver, trabalhando para si mesmo. Para que o trabalhor se convertesse em assalariado, em "livre" de qualquer outra alternativa de vida, livre de recursos com os quais subsistir por si mesmo, isto é, para que alguns homens e mulheres, a maioria, aceitassem trabalhar para outros, a minoria, era preciso que os meios de trabalho deixassem de ser acessíveis (ENGUITA, 1989, p. 101-102)

Foi em razão da mudança dos meios de trabalho que os indivíduos se viram obrigados a aceitar novas formas de sobrevivência que, com o advento do capitalismo, significavam um aumento do período trabalhado, um salário que é o “mínimo” necessário para a subsistência, tal como a criação contínua de novas necessidades. Isso levou esses sujeitos a agirem como reféns desse trabalho, não vislumbrando outras perspectivas a não ser estar a serviço dessa minoria que detém os meios de produção.

Todo processo de ingresso no mundo do trabalho sempre se deu por meio da educação, mesmo antes da existência do sistema capitalista. Marx (1976) discute a estreita relação entre trabalho e educação, por compreender que é pela necessidade de produção dos meios de sobrevivência que se inicia todo o processo educativo, o que pode se dá mediante acompanhamento dos mais velhos em seus locais de trabalho, pelo acesso aos ofícios dos pais.

Esse processo de educação pelo trabalho se funde, então, com o desenvolvimento da sociabilidade entre as diferentes gerações. O processo educativo se inicia com a vida humana, pois não se pode pensar em educação como um acontecimento que se inicia com a chegada do indivíduo às instituições escolares. Toda caminhada do indivíduo até o momento de chegar à instituição já é carregada de ensinamentos e aprendizagens, eis a simbiose da educação e a vida.

Em seus escritos, Marx (1976, p. 26) aborda a indissociabilidade da vida e do trabalho, para ele,

> **[...]** não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital.

Saviani (2007a) enriquece a discussão ao abordar o processo de formação do homem, que não nasce pronto, mas que se forma por intermédio do trabalho, e acrescenta que é no processo educativo, o aprender pelo trabalho, que o homem efetivamente se torna homem. Além disso, Saviani (2007a) salienta que são exatamente trabalho e educação atividades eminentemente humanas, as quais não estão presentes na existência de nenhum outro animal, cabe apenas ao homem a função de adaptar a natureza às suas próprias necessidades.

> Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007a, p. 3).

Assim, o autor aponta o fato inegável de que as origens da educação e do próprio homem coincidem. Com o caminhar da história do homem e do trabalho, a educação escolarizada se tornou necessária para um processo de docilização dos indivíduos, que deveriam se adequar ao sistema social a que estavam inseridos. Sobre o período em que a escola começou a ser considerada necessária, Enguita (1989, p. 112) aponta que

> A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.

O autor nos mostra que, inicialmente, a escola era considerada importante para educar o suficiente para adequar esses indivíduos a seus lugares na sociedade, lugares estes já preestabelecidos. A intenção da educação institucionalizada não era de transformação social, mas, de adequação dos sujeitos para a manutenção do *status quo*. É importante salientar que, a

princípio, o papel educacional era extremamente relacionado com o aspecto religioso, o que facilitava o papel “adestrador” da instituição.

A importância que a escola possui em nossa sociedade é perceptível pelo fato de ela ser obrigatória. Independente de cor, sexo, classe social, todos os indivíduos são compulsoriamente destinados a frequentar as instituições escolares. Enguita (1989, p. 157, grifos do autor) acrescenta que

> Além disso, a sociedade atribui-lhe uma importância que chega a identificação entre a condição de criança ou jovem e a de escolar. A primeira coisa que perguntamos a uma criança, depois de seu nome, é o que está estudando ou como vão os estudos. Para as próprias crianças e para os jovens é difícil não adotar como imagem própria, ou como parte da mesma, a que lhes devolve a escola. A escola apresenta-se perante eles, ou assim o proclama a sociedade, como a única coisa séria que existe nesse período de sua vida: o resto é o brinquedo, o privado, o trivial. Como escreveu uma vez Fabrido Caivano, a infância foi substituída pela "alunancia"; a isto deve-se acrescentar que, entre os adolescentes, já perdeu sentido a velha pergunta: "Estudas ou trabalhas?' '. Todos estudam ou se veem obrigados a fingir que o fazem.

O que se aprende na escola vai muito além dos conteúdos previstos no currículo, lá os alunos aprendem também normas de condutas adequadas socialmente. Tal condição aponta para a ideia de que, mais que formar para exercer as “funções” que o mercado exige, a educação escolarizada se propõe a tentar moldar o tipo de homem que nossa sociedade precisa, a saber: dócil, disposto a aceitar as normas preestabelecidas socialmente, com o respeito pelas autoridades, inculcado e conformado diante da crença de que a estrutura em que vivemos é intransponível.

> A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa (ENGUITA, 1989, p. 158).

Althusser (1985) aponta a escola como um Aparelho Ideológico do Estado que tem como objetivo reproduzir as ideias das classes dominantes. Sendo assim, oferece uma educação diferenciada, a depender da classe social de cada indivíduo, mantendo a dominação existente entre elas. Assim, o sistema já tem determinado qual papel cada indivíduo deve ocupar, em síntese, é um processo de manutenção de privilégios, que para continuar em voga necessita do conformismo e da desinformação.

Althusser (1985, p.20-21) ainda questiona: “Ora, o que se aprende na Escola? [...] uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra

para os quadros superiores, etc". Para os operários a educação não se resume ao conhecimento técnico para a formação de uma força de trabalho qualificada, ela abrange a submissão e aos bons costumes, enquanto as classes dominantes são treinadas para os quadros de comando, de modo que aprendem a ter iniciativa e a liderar pela palavra.

A educação escolar é dividida em etapas, e cada uma delas desenvolve um tipo de socialização, cada avanço significa um tipo de aprendizagem. Desse modo, os que necessitam abandonar a escola nas primeiras etapas estarão aptos a um tipo de trabalho diferente dos que conseguem passar por todos os outros ciclos. Assim, "Cada grupo social abandona a escola com o tipo de socialização mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função no lugar que lhe corresponde na divisão do trabalho" (ENGUITA, 1989, p. 152). Por essa perspectiva, a escola trabalha para "adestrar" os indivíduos, adequá-los ao modelo social preexistente, por isso, trabalha, inclusive, aspectos comportamentais e morais com o intuito de condicionar seus alunos.

István Meszáros (2008, p. 44, grifos do autor) também trata dessa função de manutenção da ordem social que a escola se predispõe, para tanto, afirma que

> No sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de condutas "certas", mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Desse modo, além de toda a preocupação em utilizar a escola como formadora de mão de obra qualificada, ela também prepara indivíduos submissos ao modelo social vigente. Toda essa eficiência no processo de manutenção da ordem social se dá pelo fato de a escola ser o espaço em que as crianças, nos anos essenciais de sua formação pessoal, estão inseridas. e então, todas as suas bases comportamentais são lá formadas, por isso, formam-se os aparelhos ideológicos dominantes, de acordo com Althusser (1985), o duo escola-família.

Para que as instituições escolares exerçam essa função "adestradora" é necessário se apresentar como neutra, um espaço onde saberes são socializados sem interferências político-ideológicas, em que os mestres são seres que, simplesmente, "amam a educação" e a ela se dedicam devotamente como uma missão. Essa crença visa a mascarar a real função da escola e respaldar o seu papel. Cabe apontar que todo esse processo diz respeito não apenas ao conteúdo curricular, mas, também, à própria experiência da escolarização, que ocorre de forma hierárquica, fragmentada e competitiva, na medida em que avalia e classifica de forma meritocrática.

É evidente que a educação não se resume a uma ideia fatalista de adequação do indivíduo a uma sociedade, é necessário destacar que os indivíduos podem se opor a essas tentativas de regulação. Freire (2004, p. 9), em *Pedagogia da autonomia* aponta que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". Sobre isso, Cury (1987, p.13), em *Educação e contradição*, faz uma crítica à discussão de Althusser (1985), para isso, destaca:

> Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, não acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. Nesse caso, o papel mediador da educação, no seu aspecto especificamente educativo, tinha apenas uma mão de direção, um sentido: o de cima para baixo.

O autor evidencia que, assim como toda a realidade, a educação também é um local de luta de classes, no qual a classe dominante necessita, para se manter no controle, "reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia" (ALTHUSSER, 1985, p. 13). Desse modo, cabe à burguesia não apenas reproduzir, como também, mascarar as suas formas de controle, para que todo esse processo continue ocorrendo com um certo consentimento da sociedade.

Não se pode negar a existência de forças dominantes que, a todo tempo, tentam controlar e formar indivíduos obedientes e conformados com o sistema, no entanto, não podemos tratar essas forças como determinantes. Freire (2004, p. 11) afirma que "Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo". Para o autor, a visão determinista só corrobora a manutenção do sistema.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: CARÁTER POLÍTICO E REVOLUCIONÁRIO

Partindo da discussão a respeito do pressuposto que a escola é palco de luta de classes, iniciamos este capítulo contextualizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), histórica e socialmente, além de destacar as peculiaridades socioculturais dos sujeitos dessa modalidade, que tiveram suas trajetórias escolares truncadas. Ao longo do capítulo, questionamos como a EJA pode exercer seu caráter político e revolucionário.

Em busca de respostas, observamos que, apesar da educação em nosso país ser direito garantido constitucionalmente, a EJA ainda segue na luta por sua efetivação. Destacamos o quanto o acesso à educação é essencial para a garantia de outros direitos e que, ao longo dos anos, muitos indivíduos, por não terem o acesso e a permanência garantida na escola, deixaram de ter acesso também a outros direitos sociais.

Ao longo do capítulo, ressaltamos que a falta de acesso à escola não quer dizer ausência de conhecimento ou de produções culturais, visto que o homem se forma dia a dia por meio das suas relações sociais e do seu contato com o mundo material e com a construção dos meios de subsistência. Desse modo, todos esses saberes construídos socialmente pela relação educativa que ocorre no processo de trabalho, chegam à EJA por meio dos seus alunos, portanto, devem ser considerados.

Essa é uma função social da educação, diante disso, Konder (2000, p. 112), afirma que não existe “sociedade humana sem trabalho e sem educação”, além disso, acrescenta que

> Toda sociedade vive porque consome; e para consumir, depende da produção, isto é do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo dos seus conhecimentos e da sua experiência, educando-a. Não há sociedade humana sem trabalho e sem educação. (KONDER, 2000, p. 112)

É, pois, a união dos conhecimentos construídos pelo processo indissociável de trabalho-educação e pelos saberes historicamente acumulados que a educação revolucionária e libertadora é tecida. Essa mediação entre esses saberes deve ser articulada e auxiliada por um profissional crítico e consciente do seu papel transformador na sociedade.

2.1 Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação

A educação faz parte da vida humana e se dá em todos os espaços, pois por intermédio da relação dos indivíduos uns com os outros e destes com a vida material é que ocorrem as aprendizagens. Em sua forma institucionalizada, é uma das principais maneiras utilizadas pela sociedade para formar indivíduos de acordo com os seus interesses e com finalidade coletiva. Vieira Pinto (1982, p. 32, grifos do autor) ressalta que "A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre "dirigida para". No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade". Por isso, é improdutivo falar de educação sem tratar da sociedade que a circunda. Não é possível tratar dela sem compreender o todo social do qual ela faz parte e que está carregado de valores que influenciam diretamente a sua ação. Desse modo, sempre que se pretende discuti-la, é essencial que seja contextualizada histórica e socialmente.

Em sua forma institucionalizada, a educação é um direito humano e o acesso ao conhecimento escolar traz aos indivíduos melhores condições de vida, pois possibilita acesso e defesa de outros direitos básicos como saúde, habitação e atuação política. "Por isso, o direito à educação é também chamado por direito de síntese, porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos" (HADDAD, 2017, p. 27). Em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9394/1996) está posto que a educação é um direito de todos e, também, um dever do Estado, tendo este a obrigação de garantir a todos os seus cidadãos.

Para efetivação desse direito, existe a escola que, em nosso país, ao longo dos anos, sempre exerceu um papel abstruso, por vezes, utilizada como fonte de exclusão social e manutenção de privilégios, a serviço de interesses mercadológicos. Conseguir desvelar essa face da instituição escolar e compreender o discurso ideológico que a embasa é essencial para que esse modelo de educação seja superado e uma nova perspectiva seja implementada, em que os alunos tenham a oportunidade de pensar criticamente e pela *práxis*, com isso, transformar a realidade.

A Educação de Jovens e Adultos, também é reconhecida como direito e permanece na luta por sua efetivação, assim, para que essa modalidade seja devidamente analisada, é fundamental compreender o contexto socioeducacional em que está inserida. Oliveira (1999) destaca que mais do que uma especificidade etária a modalidade diz respeito a uma especificidade cultural.

No Brasil, a persistente existência de Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização é reflexo da desigualdade social aqui existente, a qual reflete na falta de acesso, de parcela da população, a direitos básicos, cuja principal consequência é a exclusão social. Arroyo (2008, p. 221) destaca que "A história oficial da EJA se confunde com a história do

lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares".

Em nosso país, ser um aluno da Educação de Jovens e Adultos é mais que uma demarcação de escolaridade, é também uma delimitação de lugar socialmente estabelecido. Comumente, esses estudantes são aqueles que tiveram seu direito à educação negado na idade prevista pelo sistema educacional, seja por questões financeiras ou por uma qualidade de ensino que não garantiu acesso à aprendizagem. Por conseguinte, não adquiriram as habilidades de leitura e escrita, indispensáveis em uma sociedade grafocêntrica, sendo assim, a EJA é a oportunidade de sanar uma dívida social com essas pessoas.

O público da EJA também tem rosto e cor, porque factualmente o nosso país segrega e exclui negros e indígenas. Dessa forma, além de ser uma dívida social, é também uma dívida histórica com os povos historicamente excluídos. O referido público tem classe social, porque é demarcado por jovens e adultos que, por vezes, não tiveram escolha, o que impôs a necessidade de precisar trabalhar e garantir o sustento da casa, ao invés de estudar e almejar uma ascensão social.

Oliveira (1999, p. 60, grifos do autor) trata de "três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais". Em suma, a EJA se apresenta como resposta a uma dívida histórica e socioeconômica.

É por essa ideia de dívida que muitos governos buscaram soluções rápidas e milagrosas para o problema do analfabetismo, com a criação de vários programas de alfabetização pautados no processo de certificação que, no afã de resolver rapidamente um problema histórico e complexo, não lograram êxito, justamente por tentar tratar apenas do problema externamente percebido, o analfabetismo, em detrimento da análise e da compreensão do problema social que o gerou. Arroyo (2007, p. 20) aponta marcas da história da EJA: "indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais". Mourai e Ventura (2018, p. 92-93) também critica a forma como a modalidade foi tratada ao longo da história brasileira.

> É perceptível em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento cientifico e tecnológico. [...] O desafio histórico da EJA continua sendo o de romper com o caráter compensatório e assistencialista na educação de jovens e adultos trabalhadores (denominados de desvalidos, pobres, excluídos, em risco social etc.). Ao mesmo tempo, na perspectiva contra-hegemônica, o desafio é avançar na luta pela superação da dualidade estrutural da educação brasileira.

Vieira Pinto (1982, p. 94-95) destaca que o combate ao analfabetismo não deve se pautar em campanhas pontuais. Ao contrário, deveriam existir ações constantes com o objetivo de garantir o acesso à educação pelos iletrados. O autor ressalta, também, deve haver prioridade em analisar os fatores sociais que geram esse analfabetismo. Assim sendo, o desafio é compreender as questões sociais que levam tantas crianças e jovens a não terem garantido o seu acesso ou a permanência na escola.

É importante destacar que existe uma dívida com esses jovens e adultos que tiveram seu direito à educação negado, porém, a EJA não pode ser vista apenas como uma segunda chance à escolarização. Arroyo (2007, p. 23) evidencia que, para haver uma reconfiguração da EJA, é necessário que o olhar sobre os jovens e adultos seja modificado.

> Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

O olhar sobre os alunos dessa modalidade carece ser ampliado para se perceber que, para além das carências, existem as produções sociais. A ausência do Estado como garantidor de direitos motiva muitos desses jovens e adultos a tornarem-se agentes de suas histórias, principalmente por meio da atuação em movimentos sociais e produções culturais marcadas pela luta por seus direitos. Arroyo (2007, p. 25) acrescenta que “As trajetórias sociais e escolares truncadas não significa sua paralização nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”.

Ter consciência sobre o fato de que não ter tido acesso à leitura e à escrita não paralisa o indivíduo cognitivamente, evita que processos equivocados de infantilização desses adultos ocorra em seu processo de ensino. Isso pode acontecer se não for considerada toda construção social de saber desses sujeitos, o que pode acarretar em um processo de ensino mecânico e acrítico. Profissionais que não compreendem ser possível a construção de saberes pela vivência, fora dos muros da escola, podem ter seu fazer pedagógico equivocado. Vieira Pinto (1982, p. 88) aponta:

> Esta concepção conduz aos mais graves erros pedagógicos pela aplicação ao adulto de métodos impróprios e pela recusa em aceitar os métodos de educação integradores do homem em sua comunidade, quer dizer, aqueles que

> lhe fazem compreendê-la e modifica-a, nos quais o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade.

O que o aluno leva para a instituição escolar é o que foi apreendido na educação que recebeu ao longo da vida, visto que o processo educativo se inicia com a vida humana e se constrói em todas as suas relações, sejam elas familiares, religiosas ou de outra natureza. Assim sendo, toda a vivência do aluno já faz parte do seu processo educativo. Para Celso *apud* Mészáros (2008, p. 21), "A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender". Vieira Pinto (1982, p. 63) ainda acrescenta:

> O educando evidentemente não sabe aquilo que necessita aprender (por exemplo ler e escrever), mas nem por isso pode ser considerado como um desconhecedor absoluto.
> O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver.
> Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita.

Entre os diversos espaços de aprendizagens, os movimentos sociais têm uma função essencial na construção de uma nova visão a respeito da EJA, pois eles alcançam esses indivíduos que estão invisibilizados socialmente e desnudam uma identidade coletiva de jovens e adultos que têm muito em comum. Esses movimentos são principais responsáveis por tornar a modalidade um campo de atuação politizado. Arroyo (2007, p. 30) aponta que

> Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Ao fazer esse destaque, Arroyo (2007) chama a atenção de que a EJA não pode ser compreendida com a ideia de suprir oportunidades que foram individualmente perdidas, mas como reparação de direitos sociais negados a uma coletividade, isto significa ter uma visão politizada dos itinerários, tal como compreender que o caminho escolar está atrelado a uma trajetória social. Por isso, a necessidade de configurar a EJA "como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais" (ARROYO, 2007, p. 34).

Além da função reparadora, a EJA, também, ao longo de sua história, tem uma função qualificadora, pois é responsável por uma formação profissionalizante para jovens e adultos, tornando-os aptos a assumirem postos de trabalho que exigem qualificação superior à oferecida comumente pela escola. Sendo assim, mais do que uma educação formal, a EJA também é responsável por uma educação continuada que, por vezes, erroneamente, tem sido condicionada a necessidades econômicas e mercadológicas. Esse equívoco deturpa a real função da educação que, para além de formação de mão de obra qualificada, visa a desenvolver diversas potencialidades que não se resumem à necessidade do mercado.

2.2 Construção de uma educação política e revolucionária

Em nosso país, a EJA passou a receber um olhar diferenciado em função das vivências e discussões realizadas por Paulo Freire, que destacava o caráter incompleto do ser humano e a necessidade de uma educação permanente. Para o teórico, em todas as idades e épocas da vida, é possível formar e construir conhecimentos e habilidades. Esse caráter inconcluso do ser humano é que gera uma constante mobilização em busca de novos saberes.

> É nessa busca por ser mais que o ser humano se educa e é educado. E essa educação é uma educação que se dá ao longo da vida, de maneira informal – na convivência com seus semelhantes e na relação com a natureza – ou de maneira formal – nos processos de escolarização e aprendizagem intencional. Negar o direito à educação é negar o próprio sentido da humanização do ser humano, é descaracterizá-lo como pessoa, é desnaturalizá-lo (HADDAD, 2017, p. 26).

Freire (1967, 1961) acreditava que a educação deveria ser libertadora, com isso, guiar o aluno para um processo de autonomia A educação, enquanto um ato político, possibilita “dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir” (ARROYO, 2007, p. 40).

Em busca de alcançar esse processo de emancipação dos sujeitos da EJA, Freire (1967, 1961) criticava os modelos de educação tradicionais nos quais o professor era considerado o único detentor do conhecimento, ignorando os saberes dos educandos e dificultando, assim, o processo de aprendizagem que, de acordo com o autor, se daria mediante processo dialógico, em que os saberes dos estudantes eram ponto de partida para a criação de novos conhecimentos. Nesse processo de ensino aprendizagem, nenhum saber valeria mais que os outros, pelo contrário, cada saber é ponte para a construção do outro.

> Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade (ARROYO, 2007, p. 35).

Freire (1967, 1961) considerava que o processo educacional deveria servir como meio de transformação social, por isso, era essencial que esses saberes estivessem articulados com a realidade, a qual deveria ser analisada e problematizada, para que, diante disso, as estruturas sociais fossem alteradas. Eis o caráter político da educação e a impossibilidade de ser despolitizada "porque as trajetórias, interrogações, escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não-respondidas, antes agravadas em nossa sociedade (ARROYO, 2007, p.41)

Não é sem fundamento que o foco da modalidade seja a educação e não o ensino, pois bem mais que fornecer conteúdos, a essência da EJA reside no processo de humanização e emancipação humana. Por isso, é necessário que o docente que trabalha nessa modalidade, tenha sempre em mente a necessidade de promover uma *práxis* ativa, um fazer pedagógico sempre refletido e reformulado.

> Os saberes e competências escolares não são ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana. Os conteúdos curriculares não são os mesmos. A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade em que a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar (ARROYO, 2008, p. 230).

Não se trata de excluir os saberes historicamente acumulados pela sociedade, pelo contrário, é exatamente o acesso a esses saberes que vai possibilitar a mudança da condição desses indivíduos. O que se propõe é que todo esse conhecimento seja articulado com a realidade e que seja problematizado, para auxiliar os educandos, de modo que eles, não apenas absorvam conteúdos, mas reflitam sobre eles, criticando-os e os ressignificando.

> Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, elas não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses

> conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 55).

Esse domínio do saber deve ocorrer por intermédio de uma relação pautada no diálogo entre educadores e educandos, relação dialógica que vai garantir que os conhecimentos sejam assimilados não de forma bancária, mas, crítica e articulada com a realidade, assim, os conhecimentos serão produzidos e não meramente absorvidos. A escola deve ser um espaço onde os alunos jovens e adultos, silenciados socialmente, são ouvidos. Se nesse espaço a voz deles exercer importância e representação, eles se perceberão com potencial para se fazerem ouvidos também em outros espaços, favorecendo a garantia de outros direitos.

Por isso, é tão importante que o profissional atuante na modalidade se comprometa e se posicione, fugindo da ilusória ideia de neutralidade e imparcialidade que apenas mascara a reprodução do modelo social vigente. É imprescindível um educador que tenha compromisso com um fazer pedagógico transformador. Vieira Pinto (1982, p. 35) destaca que não é possível falar de educação sem falar de intenção, de acordo com o autor, “Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem. Este modelo, contudo, é um dado de consciência e, portanto, pertence à consciência de alguém”.

Assim sendo, o modelo de homem que cada educador possui em seu ideário depende diretamente das ideologias que o dirigem, sendo assim, inegável a necessidade de consciência social e ideológica por parte dos professores. O autor ainda acrescenta que o profissional precisa ter “antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 48).

É necessário destacar que existem diversos desafios para os docentes que atuam na modalidade, visto que esta foi historicamente precarizada. A realidade da EJA são turmas grandes, heterogêneas e, na maioria das vezes, profissionais sem formação mínima nem acompanhamento pedagógico específico que favoreça a dialogicidade entre teoria-prática-realidade, para uma ação produtiva e transformadora (MOURAI; VENTURA, 2018). Sobre a heterogeneidade das turmas, Mourai e Ventura (2018, p. 342, grifos do autor) destaca que

> A heterogeneidade no espaço escolar é outra característica da Educação de Jovens e Adultos marcada não só pelos diferentes níveis de aprendizagem, mas também pela relação intergeracional (uma vez que a EJA atende educandos a partir de 15 anos, sem limite de idade). Esta relação intergeracional traz uma grande riqueza para as discussões e debates e, também, o desafio de construção de uma prática educativa que dialogue com

> adolescentes, jovens, adultos e idosos, atenda as suas necessidades e respeite as diferentes culturas e *leituras de mundo* (FREIRE, 1992, n.p.).

Diante de tantos desafios, fica claro que a escola, por si só, não é suficiente para transformar toda uma sociedade, e é importante reconhecer seus esforços e os desafios que ela enfrenta diuturnamente, porém, é inegável que uma educação libertadora é instrumento essencial e basilar nesse processo. Vieira Pinto (1982, p. 49) ressalta esse caráter transformador da educação ao afirmar que

> O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta e a finalidade essencial da educação. Tal e a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas.

É pelo avançar do processo educativo que o indivíduo passa a ter consciência de onde pode chegar e dos direitos que possui, de modo que se torna mais exigente socialmente. Quanto mais o indivíduo se apropria dos saberes historicamente construídos, mais possibilidades de acesso a seus direitos, mais meios de aplicar os conhecimentos adquiridos ele vai exigir, tornando-se cada dia mais agente de transformação.

Por fim, levando em consideração que os estudantes da EJA fazem parte de uma determinada classe social e que a escola é palco de uma luta de classes, é necessário compreender que a única possibilidade de superação do *status quo* é municiando esses estudantes com os saberes que, associados à compreensão da realidade em que vivem, possibilitarão a esses estudantes mudarem não apenas as suas vidas, como também, a realidade educacional e social brasileira. Eis o caráter revolucionário da educação.

2.3 Caminhada histórica da educação de jovens e adultos

Neste tópico, temos o objetivo de elencar historicamente alguns ordenamentos legais que fizeram parte da EJA com o intuito de perceber alguns dilemas existentes ao longo de toda a caminhada, seja nas práticas ou nos projetos da EJA em nosso país. As informações contidas no Quadro 1, a seguir, foram retiradas tanto do Parecer CNE 11/2000, em seu item III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como de outras bases legais.

Quadro 1 — Ordenamentos legais da EJA

Ano	Legislação
1824	A Constituição Imperial de 1824 reservava, em seu artigo 179, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Porém, só eram considerados cidadãos os livres e os libertos,

Ano	Legislação
	de modo que se restringia as classes mais privilegiadas, restando aos negros, indígenas e caboclos o árduo trabalho físico.
1981	Promulgada a primeira Constituição Republicana. Nela foi retirada a gratuidade da instrução primária e condicionado, em seu artigo 70, o direito ao voto à condição de alfabetizado. A base liberal dessa constituição explicava essa mudança afirmando que o intuito era mobilizar os analfabetos a buscarem a educação escolar por sua vontade.
Início da República	Cursos noturnos de "instrução primária" passaram a ser propostos por associações civis. Eram iniciativas autônomas de grupos que tinham interesse em recrutar futuros eleitores e atender demandas específicas.
Anos 20	Movimentos civis se empenham na luta contra o analfabetismo, considerado um "mal nacional". O início do processo de urbanização e da instalação da indústria nacional aponta para a necessidade de formação de uma mão de obra mais qualificada.
1921	Ocorre a Conferência Interestadual em que, no intuito de combater o analfabetismo, é sugerida a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano.
1931	Com a "Revolução de Trinta" a educação escolar é impulsionada e a ideia de seriação, ensino regular e faixa etária apropriada ganha corpo. Os processos avaliativos que garantiriam a mudança de série por meio de provas e exames é institucionalizado e surge a oposição entre o ensino regular e o chamado supletivo.
1934	Na Constituição de 1934, em seu artigo 149, pela primeira vez, é reconhecida, em caráter nacional, a educação como direito de todos e é instituído, no artigo 150, o Plano Nacional de Educação. Os adultos são incluídos e é estendida a eles a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.
1946	A Lei Orgânica do Ensino Primário reserva o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Era dedicado aos adolescentes e adultos e tinha disciplinas obrigatórias com pelo menos dois anos de duração. Os princípios deveriam ser os mesmos do ensino primário fundamental.
1961	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, reconhece a educação como direito de todos. Torna o ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos e afirma que os que iniciarem após essa idade poderão participar de classes especiais ou cursos supletivos. Fica instituída a possibilidade de obtenção de certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos, mediante prestação dos chamados "exames de madureza".
1967	Nesta Constituição se estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos e é apontada a necessidade de uma nova faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo.
1967	É criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o objetivo é a erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adolescentes e adultos. Nesse período também surge a lei referente ao recrutamento militar obrigatório que diz, em seu artigo 1º, que os brasileiros de 17 anos de idade, que ainda forem analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.
1969	A Emenda da Junta Militar usa, pela primeira vez, a expressão "Direito de todos e dever do Estado" para a educação.
1971	O ensino supletivo ganhou um capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este ensino se destinava a "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria". Este ensino podia abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e algumas disciplinas de atualização.
1988	A Constituição cidadã incorporou como princípio, em seu art. 205, que "toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, a EJA, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio.
1996	A LDB abriga, no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada “Da Educação de Jovens e

Ano	Legislação
	Adultos". Os artigos 37 e 38 compõem esta sessão. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.
2001	Lei nº 10.172, promulgada em janeiro de 2001, aprova o PNE até o ano de 2018. Nele, é possível perceber a tentativa de universalizar a alfabetização. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidas 26 metas para a EJA que incluíam a erradicação do analfabetismo até 2010, a universalização da oferta a jovens a partir dos 15 anos, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio até o fim da década, tal como a inserção da EJA nas formas de financiamento da educação básica (BRASIL 2001).
2003	Foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), destinado aos sujeitos jovens, adultos e idosos em face da consideração da alfabetização como prioridade nacional.
2004	É criada, mediante decreto 5.159/2004 (BRASIL, 2004), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que dispunha do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Tinha como objetivo fornecer assistência técnica e financeira da União na abertura de cursos de alfabetização de jovens e adultos. A SECAD, logo depois, passou a ser denominada SECADI, pois incorporou a vertente da inclusão.
2005	Foram criados o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), pela Secretaria Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Ministério da Educação.
2007	Divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nele, é reforçada a premissa de que o "Estado brasileiro tem o dever moral de explorar todas as possibilidades de superação do problema do analfabetismo" e de fortalecer a inclusão educacional, "reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente" (SAVIANI, 2007b, p. 37);
2009	Acontece em Belém do Pará a VI CONFITEA, o evento que acontece a cada 12 anos, desde 1949, cujo objetivo foi promover um diálogo internacional para propor novas políticas públicas para a educação de adultos. Em seu documento preparatório estava posta a necessidade de fomentar a qualidade da educação de jovens e adultos "[...], no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania" (BRASIL, 2009, p. 47).
2011	Foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011, Art. 1º). Em meio à definição do público a ser atendido, estão estudantes da EJA que estejam cursando o ensino médio. É uma iniciativa com o objetivo de ampliar e qualificar mão de obra.
2012	Por meio do Decreto nº 7.690/2012, o departamento responsável pela EJA, que fazia parte da SECADI, foi transformado em Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
2014	Promulgação do novo PNE que continha 20 metas e estratégias. Entre os objetivos, estava a ampliação do acesso ao ensino superior, ampliação do investimento público em educação para 10% do PIB e o oferecimento de 25% das matrículas da EJA, a forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).
2017	Mediante Decreto nº 9.057/2017, Art. 8º, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância também na EJA
2019	Estrutura, cargos e funções do MEC foram reformulados e a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465/2019.
2019	A partir do Decreto 9.759/2019, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no MEC, foi extinta.

Fonte: elaborado pela autora mediante consulta de bases legais do Governo Federal (2023).

Ao observamos atentamente a história da modalidade, é inegável reconhecer avanços consideráveis enquanto legislação, porém, não podemos deixar de analisar que existem diversas questões e dilemas que ainda não foram superados. Di Pierro e Haddad (2015, p. 199) apontam que, apesar de todos os avanços normativos,

> [...] o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais.

A eleição de governos progressistas de Lula da Silva e Dilma Roussef em nosso país geraram expectativas de mudança, visto que eles eram considerados representantes das causas dos trabalhadores e dos movimentos sociais. Porém, durante a gestão do PT foi perceptível o avanço da política social, enquanto, no campo da economia, o governo tentava equilibrar esses interesses econômicos e sociais com os interesses do capital.

Durante o governo do PT, algumas propostas relativas à educação não foram cumpridas, entre elas, o investimento de 7% do PIB para a educação, chegando ao final do segundo mandato com apenas 4,5% do PIB destinado a este fim (SAVIANI, 2007b). O que se percebeu durante a gestão foi o aumento de indivíduos atendidos e um estreitamento dos recursos financeiros que não obtiveram ajuste compatível com o aumento da demanda.

Com o fim dos governos do PT, desde o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, foi consolidado um período de aprofundamento do neoconservadorismo em todos os âmbitos (político, econômico, social e cultural). Esse período é marcado não apenas pelo retorno da política de privatização, como pelo processo de implementação de reformas pelo Congresso Nacional, com destaque ao congelamento de investimentos públicos nas políticas sociais por 20 anos, mediante Emenda nº 95/2016 e a reforma da educação (Lei nº 13.415/2017).

Toda essa onda conservadora chegou até a educação e, juntamente com a crescente do fundamentalismo religioso, garantiu força a movimentos antidemocráticos, como o Movimento Escola Sem Partido. Nesse contexto, a EJA também perdeu espaço na agenda do governo em função de propostas de oferta da modalidade que privilegiavam a Educação a Distância (Decreto nº 9.057/2017).

Esse decreto é extremamente problemático para a modalidade, visto que além de desescolarizar os jovens e adultos, não leva em conta não apenas a falta de acesso à internet por uma grande parcela da população, como também a dificuldade na alfabetização digital da

parcela mais carente de nossa sociedade. Todos esses aspectos apontam para um aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

No governo de Jair Bolsonaro, a EJA chega a um processo ainda mais problemático, dado que o neoconservadorismo ganha ainda mais força e a educação, a ciência e os direitos humanos passam a ser diretamente confrontados por ataques ideológicos. Diante de tantos ataques, houve uma considerável queda nas matrículas da EJA, que no Censo Escolar de 2018 já apontava a redução de 1,5% das matrículas na modalidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Diante destes apontamentos históricos, é possível perceber que os progressos legais na modalidade não refletiram em avanços reais de acesso, aprendizagem e permanência na EJA. Esta constatação aponta para o fato de que, para obter melhorias reais no âmbito educacional, é necessário que essas mudanças sejam realizadas em contexto bem maior, para que políticas públicas sejam compromissadas com avanços sociais. Além disso, é importante destacar que o apoio financeiro deve ser proporcional à demanda de sujeitos, visto que não basta garantir que os sujeitos cheguem à escola, eles precisam ter condições materiais de permanecer nela.

3 NEUTRALIDADE E DOUTRINAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTOS

Partindo das discussões de que o âmbito escolar e o mundo do trabalho são ideologicamente demarcados, este capítulo discute como estas perspectivas ideológicas se mascaram por trás de um discurso de neutralidade. Ademais, abordaremos o nosso contexto sociopolítico demarcado pelas ideias de pós-verdade.

3.1 Contexto sociopolítico em tempo de pós-verdade

Partindo do pressuposto teórico de que toda discussão deve estar localizada social e historicamente, consideramos essencial abordar um pouco sobre o contexto político e social em que esta discussão está inserida. Durante muitos anos, a verdade esteve nas mãos de várias instâncias, dos reis, dos imperadores, da religião, da ciência, etc. Porém, ao longo do tempo, essas forças detentoras da verdade foram colocadas em xeque e suas certezas passaram a ser questionadas.

Nos últimos anos a perspectiva do que é a verdade tem sido palco de diversas discussões, assim, a ideia da inexistência de uma verdade tem sido considerada, como se os fatos fossem versões ou interpretações dos acontecimentos. O avanço do acesso à internet prometia ser um período de liberdade de expressão, no entanto, tornou-se motivo de preocupação, principalmente para a nossa jovem democracia. Sargentini e Carvalho (2021) apontam que a facilidade de circulação de informações tirou os sujeitos da posição de passivos, diante das notícias e acontecimentos. Isso porque, agora, esses sujeitos têm a possibilidade de determinar "o que ele vai considerar, avaliar, compartilhar, comentar ou, em outras palavras, (re)colocar em circulação" (SARGENTINI; CARVALHO, 2021, p. 78).

Nesse movimento chamado de pós-verdade, abrem-se espaço para as *fake-news* que têm possibilitado o avanço de preconceitos e retrocessos.

> Observamos que a crescente difusão das *fake News* e a emergência das noções de "pós-verdade" e "fatos alternativos" têm produzido efeitos bastante perversos. Retrocessos políticos e sociais, intolerâncias a comportamentos, adesões a preconceitos de classe e de gênero e difusões massivas de ideias e ações reacionárias ou populistas consolidam-se e expandem-se com força e alcance assustadores (PIOVEZANI; CURCINO; SARGENTINI, 2021, p. 11, grifos dos autores).

Sargentini e Carvalho (2021, p. 81) tratam da existência de uma série de "estratégias de desinformação", entre as diversas estão os conteúdos genuínos sendo compartilhados em

contextos falsos e os conteúdos completamente falsos com a intenção de enganar e prejudicar. Os autores afirmam que essas estratégias são utilizadas para difundir, de forma rápida, notícias enganosas e "estão por trás do processo de desidratação das democracias" (SARGENTINI; CARVALHO, 2021, p. 81).

Não apenas em nosso país, mas como um fenômeno mundial, comprovado pela eleição de líderes como Donald Trump (Estados Unidos), Vitor Órkban (Hungria) e Recept Tayypi Ergodan (Turquia), tem sido perceptível o aumento da aceitação dos discursos da extrema direita que, mesmo tendo um "caráter autoritário e não democrático", como aponta Ab'Sáber (2020, p. 42), ganham força dentro de regimes democráticos, diante de uma crise econômica e da própria democracia.

> Os ataques à democracia, em várias partes do mundo, demonstram uma orquestração em que a tecnologia, o uso de dados a favor do capital e dos mercados atropela os princípios éticos que constituíram a democracia representativa do século XX e as conquistas do pós-guerra (SARGENTINI; CARVALHO, 2021, p. 83).

Desse modo, tornam-se aparentemente naturais golpes, como o que aconteceu em 2016, em que uma presidente, democraticamente eleita, foi destituída do seu cargo, sem nenhum crime que justificasse a ação, o que se efetivou por meio de uma aliança jurídica, política e midiática. Ab'Sáber (2020, p. 43) afirma que o golpe desestruturou o "pacto que organizou o processo democrático no país durante trinta anos" e, ainda assim, foi visto como algo natural, pois aparentava ser "tanto política quanto juridicamente, democrático". Ou seja, algo que pôs em risco o próprio pacto democrático, visto que "foi realizado dentro das regras formais do jogo".

Para que todo esse movimento fosse possível, uma gama de discursos foi difundida, e desde o golpe de 2016, até os dias atuais, diversas mudanças na estrutura democrática puderam ser observadas. Direitos trabalhistas conquistados historicamente foram retirados, o árduo trabalho de pesquisadores das universidades públicas foi colocado em xeque em função da difusão de discursos pautados em produtividade, em seu sentido imediatista e mercadológico.

Discursos atribuindo a corrupção a governos petistas, excluindo toda a história de corrupção do nosso país desde a sua fundação, como se fosse algo restrito ao governo do PT e não um problema estrutural a ser enfrentado. Ab'Sáber (2020) denomina esse movimento de manipulação ideológica do discurso, pois atribui a responsabilidade da tradicional corrupção brasileira ao governo petista, exclusivamente.

Em face dessa manipulação discursiva, surge um candidato que ganha força por meio das redes sociais, chamado de “mito”, nome extremamente adequado à situação. Isso porque, tal candidato aparece como uma proposta de solução milagrosa para um problema de corrupção que foi encarnado em um partido, ou seja, o “mito” surge como uma resposta irreal para um problema extremamente complexo de ser resolvido, a corrupção.

Jair Bolsonaro, chamado de “mito”, surge representando todos os desejos e anseios que, durante anos, foram silenciados por parte da população. Ab’Sáber (2020) aponta que os psicanalistas denominam esse fenômeno como retorno do recalcado, algo que estava guardado, deixado de lado e volta ao presente.

> A democracia brasileira fez exatamente isso: afastou uma força, deixou-a de lado, como se ela não existisse. Mas a deixou viva, trabalhando em silêncio, numa sub-representação pública. A nossa falência do sistema político atual resulta disso. [...] Não existe democracia preservando o fascismo e seus representantes, que podem ser localizados como os inimigos explícitos dos Direitos Humanos (AB’SÁBER, 2020, p. 48).

Para o autor, o avanço dessas ideias se dá por conta da identificação, de modo que não importa se o que é falado é verdade, mas se ele encontra, no inconsciente das massas, uma identificação inconsciente. Isso faz emergir os desejos recalcados do povo, em que se faz necessário recontar a história, mas uma história sustentada nos interesses de um grupo específico, em um período que se questiona a verdade dos fatos históricos, portanto, trata-se de uma pós-verdade. Ab’Sáber (2020) questiona o termo pós-verdade, para o autor o conceito nada mais é que uma mentira. Ele aponta que não chamarmos diretamente de mentira é legitimá-la, “como se ela fosse outra coisa. Chamá-la assim é agir como se a verdade histórica não existisse” (AB’SÁBER, 2020, p. 53).

Benjamin (1996), a respeito do que seria a verdade histórica, afirma que a história “é uma luta de classes” marcada por “violências e explorações”, a única verdade histórica seria a que está a serviço dos violentados. Assim sendo, a história não pode ser contada em função dos interesses de quem está no poder, como se deseja atualmente.

Nesse contexto de pós-verdade, os discursos se pautam na construção de uma narrativa de luta de mal conta o bem, em que tudo que está do lado oposto ao que se acredito, é mal e precisa ser exterminado, enquanto tudo que está do lado que me identifico, é bom e precisa ser preservado. Assim, o contexto em que esse texto é escrito, é de um país dividido entre dois lados que se enxergam como bons e ideais, em contraponto com o outro lado que é perverso e deve ser criminalizado.

3.2 Debates sobre educação e neutralidade e o movimento Escola Sem Partido

Nos últimos anos, no Brasil, surgiu um movimento reacionário, chamado Escola Sem Partido (ESP), o qual afirmava que os professores em sua prática realizavam uma doutrinação ideológica com o intuito de inculcar nos alunos "ideologia de gênero" e o "marxismo cultural. Sem uma definição precisa, a ideologia no projeto aparece sempre como algo ruim e que deve ser eliminado.

Daltoé e Ferreira (2019) retomam um conceito Althusseriano chamado de interpelação, em que os indivíduos teriam a crença de que estariam fora de qualquer ideologia, o que já aponta o efeito da própria ideologia, a "ilusão de que nunca nós mesmos estamos dentro dela, apenas os outros. É assim que se apresentam os defensores do ESP: os fora do jogo, fora da ideologia" (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 218).

O Escola Sem Partido não chegou a se efetivar em forma de lei, mas conseguiu um largo alcance nas discussões nacionais, principalmente em razão da sua proliferação nas redes sociais, colocando em xeque o trabalho do professor. Daltoé e Ferreira (2019, p. 210-220) listaram os adjetivos utilizados pelo movimento para referir o comportamento dos docentes em sala: "Doutrinador, agressor, hostilizador, estigmatizador, aproveitador, manipulador, desrespeitador, constrangedor, explorador, sectarista, abusador, ameaçador, cooptador, perseguidor, praticante de bullying".

O projeto ganhou visibilidade na mídia e, principalmente nas redes sociais, em um período em que os discursos conservadores-liberais ganhavam força. Giovedi (2019) afirma que, de maneira oportunista, o projeto se aproveitou de uma rejeição popular ao termo "partido", atrelado à ideia de partido político, para ganhar apoio e aceitação a uma proposta que ameaça à democracia.

Para isso, tentaram camuflar a real ideia de partido como expressão de opinião, como estar a favor ou contra algo. Gioveddi (2019, p. 24) reforça a impossibilidade de educar sem tomar partido, sem escolher um conjunto de valores. Além disso, acrescenta a necessidade de diferenciar os conceitos de apartidário e sem partido, já que, segundo o autor, não são termos sinônimos. Gioveddi (2019, p. 24) assevera que "a escola deve sim ser espaço apartidário, pois ela não deve estar associada a nenhum partido político", mas que deve ser um espaço onde as pessoas possam tomar partidos, se posicionar diante da realidade social.

Daltoé e Ferreira (2019) destacam que o cenário que possibilitou que o ESP ganhasse destaque foi marcado por uma série de ataques a direitos garantidos, bem como por discursos inconformados com os poucos avanços adquiridos pela classe trabalhadora.

> É neste cenário que o ESP toma força, não por acaso ao lado de uma série de desmontes que nossa já frágil democracia vem enfrentando: num momento de fortalecimento de discursos reacionários, de criminalização de movimentos sociais, de ataques às leis trabalhistas e ao direito à aposentadoria, entre outros direitos já duramente garantidos pela Constituição de 1988. Ou seja, o ESP não está sozinho, vem ao lado da aprovação da PEC 241, emenda constitucional que estabelece teto para os gastos públicos, congelando os investimentos em 20 anos, somando-se a cortes orçamentários, suspensão de programas e projetos importantes para a educação pública, redução de bolsas de pesquisas, investimentos e financiamentos na área, entre outros (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 2012).

As autoras destacam que todas essas mudanças e reformas, que serviram de palco para a ESP, vinham marcadas por um discurso de que essa era a única saída para solucionar os problemas brasileiros e tirar o país da crise instaurada. Saídas essas neoliberais e conservadoras, em defesa da moral e da diminuição das ações estatais no âmbito das ações sociais (DALTOÉ; FERREIRA, 2019). Esses são os discursos que serviram de planos de fundo para a expansão da ESP.

De acordo com Gemelli (2020, p. 292), “essa linha de pensamento promulga padrões regulatórios morais, éticos e punitivos, ao mesmo tempo em que exige a mínima intervenção do Estado”. Pautado em regras morais e de conduta, o objetivo é de controle do trabalho docente, com a finalidade clara de despolitização do processo educativo.

Saviani (2018, p. 43) aponta que,

> Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos de forma autônoma e crítica na sociedade, formarão para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.

Esse movimento ancora-se no errôneo discurso de que a educação deve ser “neutra”, algo impossível, visto que, mesmo que consiga passar essa imagem, todo o processo educativo está atravessado de ideologias. Nossa sociedade do capital atende a interesses mercadológicos e tem o claro objetivo de reproduzir valores e comportamentos desse modelo de sociedade.

Daltoé e Ferreira (2019, p. 219) discutem a perspectiva althusseriana de educação e afirmam que o ESP, utilizando um discurso parecido com o do autor, de que as classes dominantes utilizam a escola para inculcar os seus valores. Afirmam que os anos da esquerda no poder transformaram a escola nesse ambiente de doutrinação ideológica, assim, “quer

justamente voltar à escola criticada por Althusser: uma escola reprodutora das relações de exploração no modo de produção capitalista".

As autoras ainda destacam o fato de o ESP conseguir agregar apoiadores tanto das elites quanto dos próprios trabalhadores, todos envolvidos pelo discurso conservador, "mesmo os prejudicados por uma escola da mordaça defendem-na, confirmando que a determinação ideológica se dá por identificação e não por escolha consciente do sujeito" (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 221).

O Movimento Escola sem Partido (ESP), declarando-se representante de pais, alunos e professores, articulava debates e ações com objetivo de combater a denominada contaminação político-ideológica existente no sistema educacional brasileiro. Dentre as ações propostas pelo movimento, estavam a identificação e a denúncia de profissionais, considerados criminosos. No *site* do ESP eram disponibilizados modelos de elaboração de projetos de lei para todas as instâncias e modelos de notificação extrajudicial. Tudo isso com o objetivo de combater o que denominam "doutrinação ideológica" e garantir a ideal "neutralidade" do ensino.

Dentre as diversas contradições do projeto, está o próprio nome "Sem Partido", sendo que este foi claramente apropriado por partidos brasileiros da direita e extrema direita (GEMELLI, 2020). Em meados de 2019, o advogado e procurador Miguel Nagib, anunciou o encerramento das atividades do movimento (GEMELLI, 2020). Apesar disso, a propagação de seu discurso continuou, visto que a divulgação midiática do ESP teve um alcance considerável, tendo suas pautas discutidas e polemizadas em diversos espaços formais e informais, até os dias de hoje.

> Ressalta-se que, ao contrário da maior parte dos Projetos de Leis, o ESP já está presente nas salas de aula e já regula o trabalho docente, a partir da adesão de alunos/as, familiares e até de próprios/as funcionários/as das IEs (Instituições Escolares) ao discurso reacionário do movimento (GEMELLI, 2020, p. 306).

No texto *Considerações psicanalíticas sobre o projeto de lei Escola Sem Partido*, as autoras Sodré e Dutra (2020, p. 353) apontam a defesa de uma suposta neutralidade como fruto da influência do "discurso contemporâneo da ciência na educação". Um discurso capitalista que busca a prevalência da dimensão técnica, chamada de *tecnociência.* Nela, a participação dos professores seria cada vez mais gerenciada e cada vez menos decisiva.

> No movimento atual da ciência, o professor é entendido como um tecnocrata, e não mais como um artesão. Um professor de filosofia, imaginemos, deve se precaver para não filosofar em sala de aula, apenas repetindo certas concepções de pensadores (SODRÉ; DUTRA; 2020, p. 351-352).

As autoras afirmam que o desejo do ESP é proibir, algo impossível e irrealizável, visto que é inconsciente. Não importa o quanto os indivíduos desejem afirmar-se neutros, as ideologias fazem parte da própria construção dos sujeitos e, para além dos discursos, elas aparecem na prática de cada um, como algo impossível de controlar.

As ideologias dominantes refletem desde as ações dos indivíduos até a construção do currículo. Ora, quais são os conhecimentos que formam o currículo escolar? Aqueles historicamente acumulados e tidos como relevantes. O currículo, assim como a escola, é campo de disputa e quem define o que vai ser ensinado são as classes com maior poder de dominação.

Gemelli (2020) destaca que todo o projeto da ESP utiliza uma ideia gerencialista da educação, em que os princípios de produtividade são basilares. Por isso, encontramos em seu texto argumentos de que o tempo de aula, chamado de "precioso" em um sentido produtivista, tem sido gasto com algo considerado improdutivo, chamado de conteúdo ideológico. Sendo este conteúdo ideológico "tudo o que se distancia da linguagem da racionalidade econômica" (GEMELLI, 2020, p. 301).

Dentro dessa perspectiva de racionalidade e produtividade, a defesa do ESP é que o professor não possui a liberdade de expressão em seu sentido mais amplo. O que, para eles, não significa censura, pois acreditam que nunca foi dada ao professor tal liberdade, visto que os conteúdos a serem abordados pelo docente já são preestabelecidos.

> Censura consiste no cerceamento à liberdade de expressão. Acontece que o professor não desfruta de liberdade de expressão em sala de aula. Se desfrutasse, ele sequer poderia ser obrigado (como é) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina, pois quem exerce liberdade de expressão fala sobre qualquer assunto do jeito que bem entende (ESP, 2019, *on-line*).

Para Gemelli (2020, p. 302), essa ideia fere o "exercício da liberdade de expressão de pensamento científico, tal como estabelecido na Constituição" e acrescenta que a validação desse pensamento "é uma desvalorização da capacidade reflexiva desses profissionais", visto que o trabalho docente não é algo mecânico de mera transmissão de informações. Essa visão técnica apenas desnuda a precarização do trabalho docente, que busca, a cada dia, "simplificar" e "automatizar" o fazer docente, tornando-o cada vez mais descartável e fácil de substituir.

Em sala de aula, os saberes são explicitados, debatidos, questionados. Esse é o real papel da educação: garantir aos alunos o acesso aos saberes historicamente acumulados, de forma refletida, situada política e historicamente, não como algo estanque e sem contexto que os justifique.

Os indivíduos que têm acesso aos conhecimentos considerados “essenciais” vão ocupar os melhores postos de trabalho, o que garantirá uma melhor condição social. Mais do que a garantia de um lugar social, esses saberes difundidos pela escola interferem no modo em que vemos e interpretamos o mundo a nossa volta, pois eles são validados como legítimos saberes e incorporados como se fossem parte de nós.

Saviani (2008) alerta ao fato de que reconhecer a escola como palco de luta de classes e instrumento de dominação deve ser apenas o primeiro passo. Para que a educação seja, de fato, libertadora, é essencial que garanta aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente adquiridos.

> Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 55).

Para isso, o autor sugere uma pedagogia revolucionária em que o campo pedagógico seja também um espaço de luta e os conteúdos tenham destaque, porém, de uma forma desnudada. De forma que a verdade, camuflada pela classe dominante, seja revelada para os estudantes, os quais passarão a ter acesso a um conhecimento crítico, capaz de trazer a libertação.

Esta perspectiva de educação, como possibilidade de emancipação, parte da ideia de que educar é um ato político, dada a indissociabilidade desses termos. Paulo Freire compreendia a ligação da política com a ideia de poder, por isso, em suas obras discutiu a produção de oprimidos e opressores por conta da luta de classes.

O referido autor acreditava na possibilidade de libertação do oprimido, que se daria por meio da consciência política, criada pelo processo educativo, sendo este indissociável do seu caráter político. Freire apontava a educação como um ato político, por estar a “serviço de uns e não de outros” (STRECK *et al.*, 2010). Não apenas a educação em seu sentido amplo, mas a educação escolarizada tem um caráter político. Assim,

> [...] a Escola é uma instituição de natureza política. Esta afirmação/constatação dos autores está alicerçada em Aristóteles, no artigo 205 da própria Carta Magna (BRASIL 1988), e no artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996), apontando que a educação forma as pessoas, dentre outras coisas, para serem cidadãos/ãs e para o exercício da cidadania. Ou seja, legalmente, a educação forma as pessoas para terem ciência dos seus diretos, deveres, e para respeitarem as demais pessoas que convivem na polis (MIRANDA; PIRES, 2021, p. 7).

Dessa forma, o que é chamado de “neutralidade”, nada mais é que uma conformação com o *status quo*, uma postura passiva diante das disparidades vistas em nossa sociedade que é desigual.

Giovedi (2019, p. 33) afirma que, como todos os outros projetos, o ESP também “é político, é ideológico, não é neutro, não é imparcial, não é moralmente superior, não é desprovido de preferências e intencionalidades: ele é tão contaminado ideologicamente quanto qualquer outro projeto pedagógico”. O autor destaca que a diferença primordial deste para os outros é o fato de ser “hipócrita e desonesto, pois não assume a própria ideologia; e é uma aberração, pois quer criar um clima de perseguição política dentro das escolas”.

Assim sendo, utilizar os argumentos do ESP para não se posicionar frente aos problemas estruturais, é não problematizar os conteúdos presentes em nosso currículo. Em síntese, o que se esconde atrás do discurso de neutralidade é uma ideologia política que deseja manter os privilégios por intermédio de uma educação passiva e acrítica.

4 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: PERIGOSO PARA QUEM?

Nos últimos anos, ainda na direção do combate à doutrinação, a extrema direita brasileira por meio do ESP e das divulgações em massa nas redes sociais, realizada por apoiadores, utilizou como estratégia colocar em descrédito intelectuais progressistas. De acordo com o movimento, tais intelectuais se aproveitam da imaturidade dos alunos para inculcar suas visões de mundo e sua "ideologia marxista".

Entre os intelectuais e professores que trabalham nessa perspectiva, um dos mais atacados, e tido como responsável pelas mazelas educacionais brasileiras, foi Paulo Freire. Gemelli (2020) afirma que no *site* do ESP podem ser encontrados nove artigos, de autores diversos, com ataques diretos a Freire.

Neste tópico o objetivo é demonstrar, mediante análise de obras de Paulo Freire, o motivo de este autor ter sido alvo de tantas críticas e ataques diretos do MESP, sendo considerado como perigoso demais para ser abordado nas escolas. Para tanto, serão apontadas características e discursos que, de forma distorcida, são apontados como motivo para considerar esse teórico "perigoso" para a sociedade.

Paulo Freire conta em seu livro *Medo e ousadia* (1986) que muito do que ele aprendeu sobre política e classes sociais foi em função das suas próprias vivências. Antes da crise dos anos 30, fazia parte da classe média. Com a crise, passou a conhecer um outro lado da sociedade. Mudou-se, teve que estudar com os mais pobres, conhecendo, assim, as classes sociais e como elas se apresentavam na fala, na roupa e em vários aspectos da vida.

Na escola, tentava aprender, mas sentia muita fome e aprendeu, na prática, que existe uma grande relação entre a classe social e a aquisição de conhecimentos. Foi na vivência que Freire conheceu a "teoria" que nortearia suas discussões. Ele afirma que foi no contato com trabalhadores e camponeses que ele compreendeu, de forma mais radical, o que era educação.

Com a vida prática, o contato com o povo e, também, por intermédio de seus estudos e sua busca por novos saberes, que o autor compreendeu a realidade enquanto uma construção social passível de ser transformada por nós mesmo. No entanto, para isso, é importante passar pelo processo de desalienação.

Em sua obra *A propósito de uma administração* (1961), Freire fala sobre a importância de o povo deixar de ser mero expectador e torna-se participante do processo de desalienação da sociedade. Para isso, deveria fazer algumas substituições: trocar a desesperança pelo senso de responsabilidade, consciência crítica a respeito das dificuldades e substituir o otimismo ingênuo pelo otimismo crítico.

Ele trata de um desafio que considera tão fundamental quanto a erradicação do analfabetismo, é o que ele chama de “erradicação da inexperiência democrática”. O autor acredita, e constatou em seus trabalhos em Giné-Bissau, que o analfabetismo linguístico não é sinônimo da ausência do letramento político. Ele conta que naquele país, quando em sua passagem por lá, 90% da população era considerada linguisticamente analfabeta, mas foi lá que ele encontrou um povo altamente letrado politicamente.

isso não quer dizer que não sejam importantes ou necessários o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita formalmente concebidas, todavia, Freire (1978) chama atenção à necessidade e à importância de um letramento político, que se refere a uma compreensão crítica da realidade, a fim de criar mecanismos para transformá-la. Caso contrário, continuaremos a encontrar ““comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político” (FREIRE, 1978, p. 12, grifos do autor).

Para construir sociedades politicamente letradas, é necessário que o educador seja coerente com sua opção política ou teórica. Freire (1978) aponta que o educador que se assume revolucionário e é coerente com sua prática, deve ter nos estudantes os sujeitos de conhecimento. Portanto, é papel do educador procurar os melhores caminhos que possam possibilitar aos alunos tornarem-se protagonistas.

Freire (1978) evidencia que não é tarefa do educador “desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer” (FREIRE, 1978, p. 13). Para ele, o papel do educador é auxiliar os educandos no exercício de sua atitude crítica e não na espera do discurso do educador a respeito do objeto a ser descoberto, é problematizar as informações, fomentando a ação crítica e a reflexão dos educandos.

Para Freire (1978), atitude oposta a essa gera uma burocratização do trabalho do professor, tornando-o frio, mecânico, alienado, “especialista neutro” que apenas transmite informações. E essas características não corroboram o modo do autor pensar a educação. Para ele, esta é um ato político, diretamente relacionado “ao projeto global de sociedade a ser concretizado”. Ele acredita que uma educação deve ser corajosa e deve propor ao povo “reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (FREIRE, 1967, p. 64).

Freire afirma, em seu livro *Medo e Ousadia* (1986), que o educador é também um político e que cabe a cada um deles se perguntar que tipo de política estão fazendo, a favor de quem estão atuando. Para chegar nas respostas, esse profissional deve ter em mente que tipo de sociedade ele deseja construir ou manter. Ao fazer a decisão política, o próximo passo para o

educador é conciliar a sua “prática com a sua opinião política” (FREIRE, 1967, p. 34). O autor salienta que o professor que deseja transformar a sociedade deve lutar pela continuidade de sua formação, pois, quanto mais ele aprende, mais ele modifica a sua prática, mais ele transforma.

O autor aponta que para além do discurso ou da posição afirmada pelo educador, é essencial a coerência entre os discursos e a prática destes, o que é um grande desafio, principalmente para aqueles que se afirmam progressistas ou revolucionários. Freire (1982, p. 98) afirma que “Será exatamente esta coerência que autentica a opção política e a clareza política”. Se o objetivo é ter uma educação libertadora, é necessário estimular uma crítica que transcenda os muros da escola. Mais do que uma crítica a métodos e metodologias de ensino, refletir sobre as bases econômicas que forjaram esse modelo de escola.

O autor aponta como principal tarefa de uma educação efetivamente libertadora o caráter de denúncia. Cabe ao professor o papel de denunciar as estratégias de reprodução da ideologia dominante e iluminar a realidade para que os educandos consigam lê-la e compreendê-la de forma crítica. Ele afirma que um professor libertador deve ser “militante”, um “ativista crítico”, o que significa a reinvenção e atualização constante tanto de seus saberes, quanto de sua prática.

Freire (1982) salienta a natureza não passiva do homem, uma posição que não lhe permite, naturalmente, um papel de mero espectador. Ele trata como característica eminentemente humana a experiência de criar, recriar, integrar-se a seu contexto e transcendê-lo, um ser vocacionado a “ser mais”.

Em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), Freire afirma que o processo de massificação, realizado em muitos processos “educativos”, implica no que ele chama de “desenraizamento do homem”, que é um desintegrar-se do mundo em que ele vive e da sua natureza iminentemente criadora e transformadora. O que ele denomina de “tragédia do homem moderno”, que é a massificação, leva o homem a renunciar inconscientemente a sua capacidade de decisão. Esse processo ocorre o tempo todo, seja por intermédio de publicidade ou das diversas “receitas” apresentadas pelas elites. Freire (1967) afirma que esse processo de domesticação e acomodação tira os homens do papel de sujeitos e coloca-os como objetos, com necessidade de adequar-se às expectativas alheias, sendo soterrados diariamente pelo sentimento de impotência.

Como humanos, é intrínseca a nossa natureza o papel criador e transformador. Assim sendo, todo o processo de estagnação, conformação e comodismo, fazem parte do processo de afastamento do homem da sua própria natureza, é a retirada do que o autor denomina de “marca da liberdade”, a sua humanização.

> Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 19).

Freire (1967) destaca a necessidade vital de uma permanente atitude crítica, esta é a forma de garantir ao homem a realização de sua "vocação natural". Todavia, evidencia que, infelizmente, o que mais se percebe é que o homem simples é cada dia mais "esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele" (FREIRE, 1967, p. 51). Esses mitos, citados pelo teórico, numa sociedade alienada, colocam esses homens simples num papel de subjugação em que estarão à disposição para atender os "apetites da elite".

Esse lugar de sujeição pode gerar no povo dois sentimentos com consequências ruins. Eles são definidos por Freire (1967) como "otimismo ingênuo e desesperança". Se por um lado os indivíduos, por não terem a compreensão real do que estão vivendo, acomodam-se e empolgam-se com as migalhas oferecidas pelas elites. Por outro, a compreensão desse lugar gera a desesperança e, consequentemente, o comodismo.

Esperança/desesperança é um tema considerado caro para o autor, tendo sido título de uma de suas obras, *Pedagogia da esperança* (2008). O autor afirma que não consegue compreender a existência humana sem sonho, ele aponta a esperança como necessidade ontológica, sem ela, só resta ao homem o fatalismo que mata a natureza criadora inerente a ele.

> Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2008, p. 5)

A esperança para Freire (2008) não significa ingenuidade ou falta de noção da realidade concreta, ele acredita na necessidade de uma esperança ancorada na prática, para ele, "Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera" (FREIRE, 2008, p. 6). Ele acredita na esperança enquanto ação, denominada por ele de "esperançar", que não é um esperar apático, é um fazer acontecer.

A ausência dessa esperança é tratada por Freire (1987) em uma das suas obras mais marcantes, *Pedagogia do Oprimido*, escrita baseada nas observações feitas por ele durante o

exílio, quando, ao dar palestras a respeito de uma educação que fosse libertadora, percebeu um medo comum por parte dos espectadores, que ele chamou de “medo da liberdade”. Esse medo se refere à consciência crítica e ao que ela pode desencadear nos sujeitos, principalmente por parte dos que se percebem injustiçados. A compreensão e a consciência das injustiças podem levar os sujeitos a desesperança, mas, ao ser recebida de forma crítica e reflexiva, pode e deve levar os sujeitos a quererem participar da gerência dos seus próprios destinos. Levá-los ao inconformismo, à recusa ao papel de espectadores das próprias histórias.

Freire (1967) salienta que, ao perceberem à tomada de consciência por parte do povo como uma ameaça, as elites criam estratégias. Tratam o povo como “enfermo”, de modo que se torna necessário oferecer alguns “remédios”, como o assistencialismo. O autor reflete que a participação popular, a voz do povo sendo vista como enfermidade, sempre ao tentar se expressar ou participar, mostra que ele segue doente e precisa de mais remédio. “A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude” (FREIRE, 1967, p. 61).

Além disso, o autor faz críticas ao uso do assistencialismo como tentativa de silenciamento e massificação. Ele afirma que é necessário fazer os sujeitos agentes “de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 63). Ele afirma que o assistencialismo contraria a natureza humana que é a de ser sujeito, torna-o passivo e “domesticado”.

Em seus discursos, Freire (1997), repetidamente, se dirige diretamente aos educadores e em *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (1997), ele afirma que o trabalho do “ensinante” é extremamente exigente de busca, de preparo científico, físico e emocional. Ele afirma que quem se dispõe a ser professor precisa carregar em si uma valentia, uma persistência, uma ousadia.

> É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional (FREIRE, 1997, p. 8).

Essa ousadia, apontada por pelo teórico, diz respeito à capacidade de reconhecer que, ao nos tornarmos educadores, tornamo-nos por inteiro, com toda nossa história, com nossas vivências, com o que estudamos. Esse reconhecimento de inteireza nos leva a perceber a impossibilidade de uma atuação neutra.

Em suas obras, diversas vezes, fala a respeito da não existência da neutralidade. Em *Medo e Ousadia* (1986) ele aponta que o papel do educador no processo de iluminação da

realidade, para uma compreensão crítica por parte dos alunos, não é uma tarefa neutra. Para tanto, ressalta que obscurecer essa realidade, de "nadar a favor da corrente, como proposto pela ideologia dominante, também não é uma tarefa neutra". Assim sendo, independentemente da posição assumida, nenhuma será isenta.

Em *Pedagogia da Indignação* (2000) ele afirma que a nossa presença no mundo implica escolha e decisão, de modo que é impossível uma presença neutra. Ele aponta que, por não ser neutra, devemos "assumir tão criticamente quanto possível a sua politicidade" (FREIRE, 2001, p. 17). Isso porque nossa existência implica não apenas uma adaptação ao mundo, mas uma capacidade intrínseca de transformação que se reflete em nossa capacidade natural de observar, comparar e avaliar.

Na obra *Educação: sonho possível*, Freire (1982) afirma sobre a necessidade de que cada professor coloque em ação, de forma clara, a sua opção política. Não enquanto algo a se depositar na cabeça dos educandos, mas considera desrespeito com os educandos a falsa declaração de neutralidade.

De acordo com sua afirmação de que "eu não posso silenciar uma verdade, mas devo respeitar os outros", o autor já destacava o cuidado que o educador deveria ter para que não fosse imposto um pensamento como superior ao outro, ou como algo a ser inculcado no outro (FREIRE, 1982, p. 98). Falava, também, em respeito ao pensamento diferente, o que não significa silenciamento ou falsa premissa de neutralidade, mas assumir posições, respeitando quem pensa diferente, ainda que não concorde.

Em *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (1997), ele fala a respeito do poder que as ideologias possuem em tornar a realidade opaca para que não consigamos lê-la de forma clara. Esse processo de "opacizar" a realidade advém da massificação, da "domesticação". Já na obra *A importância do ato de ler*, Freire (1989, p. 15) destaca que, "Do ponto de vista critico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político", assim, afirma ser impossível tanto a existência de uma educação neutra como a existência de práticas políticas sem um significado educativo. Por isso, reafirma a necessidade de clareza a respeito de "a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política" (FREIRE, 1989, p. 15).

Freire (1989) enfatizava a impossibilidade da retirada do caráter ideológico da educação, visto que a educação está inserida em um contexto social no qual os profissionais que nela atuam, o fazem na sua inteireza e carregando consigo suas concepções de mundo e experiências. Para ele, acreditar em uma neutralidade no processo educativo significa ter uma

visão ingênua. Porém, o autor sempre se posicionou a favor do diálogo e da democracia, o que deve garantir o direito de se tomar a assumir posições, respeitando quem pensa diferente.

O autor considerava importante demarcar esse caráter ideológico da educação, mas cuidava de destacar que, apesar de reconhecer o poder das ideologias dominantes no papel de reprodução pela educação, não considerava essa reprodução algo mecânico ou dado. Dessa forma, apontava o caráter dinâmico e contraditório das relações, o que confere à educação um papel maior do que apenas reprodutor do pensamento das classes dominantes.

A educação possui também um papel de negação dessa ideologia face à "confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores". Freire (1989) afirma que o educador não é um "agente neutro", mas, apesar disso, não deve ser também um manipulador, o papel deve ser o de "aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática" (FREIRE, 1989, p. 16).

Longe de esgotar o levantamento das tantas falas do autor a respeito da relação intrínseca da educação e da política, este tópico se encerra com a reflexão de que um autor que propõe a educação como processo essencial para a desalienação da sociedade, a necessidade de colocar o povo como protagonista, como autores e construtores das suas histórias por intermédio do "letramento político", a importância de "esperançar", entre tantos outros discursos apresentados nesse tópico, jamais poderia ser "querido" por setores que propõem o oposto disso.

Não é possível admitir que as obras de Freire sejam discutidas e adotadas pelas instituições escolares se a proposta para aquela educação for a manutenção da ordem social, se a perspectiva de sociedade for conservadora, se a intenção for massificar. Desse modo, fica evidente o perigo das obras de Paulo Freire para a estrema direita brasileira, portanto, a necessidade dessas obras para os que anseiam uma transformação social.

4.1 O pensamento de Paulo Freire como fundamento da Educação de Jovens e Adultos: discursos e conflitos

A perspectiva crítica proposta por Freire fez com que suas ideias fossem consideradas perigosas. Assim, no período da Ditadura Militar, o autor foi exilado durante quinze anos, essa saída do país fez com que seu pensamento amadurecesse mediante contato com outros povos. Além disso, esse período proporcionou que suas ideias fossem difundidas em diversos países do mundo. O pensamento freiriano, expandido e estudado em mais de 90 países, possibilita pensar e analisar de forma crítica diversas áreas de saberes, mas, em muitos momentos, suas

falas e debates são atrelados diretamente tanto à Educação de Jovens e Adultos quanto à educação das massas.

Para o autor, essa deveria ser uma educação “desvestida da roupagem alienada e alienante”, uma “educação para a liberdade” (FREIRE, 1967, p. 44). Essa educação deveria ir na contramão do processo domesticador, propagado pela ideologia conservadora e dominante, precisaria estimular o homem em sua essência, despertando o “ser mais” pela consciência da incompletude humana.

Em sua caminhada enquanto professor, Freire teve uma marcante atuação em Angicos (RN), nesse trabalho, juntamente com a Universidade Federal do Recife, conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores no intervalo de 45 dias, no ano de 1962. Essa experiência foi basilar para seus escritos e para a sua concepção pedagógica. Entre os princípios presentes nesta concepção, está a ideia de que o professor deve falar “com” o outro e não “ao” outro, o falar com o outro nos leva a ouvir também o outro, numa relação dialógica, que é a base do pensamento de Freire. Essa relação implica o respeito ao que o outro me diz, mesmo quando o pensamento não condiz com o meu.

Essa perspectiva dialógica de Freire estava tão imbricada em sua *práxis* que alguns dos seus livros foram produções coletivas, fruto de conversas entre ele e outros profissionais que pensavam a educação como forma de libertação. Uma das propostas de Freire era a transformação do modelo de escola existente em sua época. Ele fez a proposição do que chamou de Círculo de Cultura ao invés de escola, visto que o conceito de escola estaria muito associado à ideia de passividade. Nesse Círculo de Cultura, ao invés de professores, teriam coordenadores de debates que organizariam os diálogos em lugar de uma aula expositiva. Com isso, o intuito era ter alunos participantes e ativos (FREIRE, 1967, p. 111-112).

A ideia não era extinguir a escola, mas ressignificá-la, repensar seus métodos e formas de atuação, colocando o diálogo como base central dessa nova forma de ação. Muitas críticas surgiram em função dessa exposição de Freire, tendo sido interpretado como alguém que tenta menosprezar o trabalho do professor. No entanto, é importante que revisitemos as suas obras para compreender que essa acusação não condiz com os discursos do autor.

Em sua obra *Professora sim, tia não* (1997), o autor defende a necessidade de valorização do trabalho do professor, visto que não é um papel espontaneísta, que uma tia é capaz de realizar, é um trabalho que exige estudos, pesquisa e, portanto, demanda uma valorização. O que Freire combatia não era o professor, mas um modelo de educação que dava a esse profissional um caráter autoritário. Em lugar disso, queria uma educação ativa, com base no diálogo e no pensamento crítico, que proporcionasse a superação da consciência oprimida.

Quando pensamos nessa perspectiva de educação atrelada a jovens e adultos com histórico de reprovação escolar, embricados no sentimento de desvalorização, sujeitos que tiveram diversos direitos negados ao longo de suas histórias, compreendemos que a proposta de Freire era garantir a estes sujeitos a libertação. Uma libertação que começa em si mesmos e em suas formas de se verem e se perceberem no mundo. Nesse processo de libertação, o objetivo não é uma mudança de posição transformando os oprimidos em opressores, mas uma mudança real e qualitativa, resultado de sua conscientização, em que sejam restauradas a humanidade de ambos (FREIRE, 1967). Em síntese, uma transformação que parte de si e atinge também o outro.

Pensando nesses adultos que não tiveram uma formação na idade formalmente considerada adequada, Freire (1967) acredita que todas as idades são tempos de aprender, dada a incompletude do ser humano, assim, tendo ele consciência de sua incompletude, compreenderá a sua essência que o levará a buscar ser sempre mais. Freire (1967) defendia um processo de educação que partisse da vida material e concreta dos indivíduos, para isso, atuava com processos de educação de jovens e adultos que aconteciam em diversos locais, não se resumindo ao ambiente escolar.

Principalmente na década de 80, após o retorno do autor ao Brasil, era possível observar diversos trabalhos direcionados à educação de jovens e adultos, em diversos lugares e acontecendo de variadas formas.

> Havia trabalhos de educação de adultos nas cidades e grandes centros urbanos acontecendo nos pátios das obras de construção civil e nas indústrias; nas sedes das associações de bairros, favelas, cortiços e casas de tolerância; em alguma casa dos moradores de periferia; nos sindicatos e entidades de classe profissional; nos salões das igrejas, nas dependências dos hospitais e nas prisões, por exemplo (FREITAS, 2007, p.7).

Apesar dessa multiplicidade de locais de atuação, havia uma unidade com relação ao compromisso de construção de uma nova realidade mais justa e com novas possibilidades para a classe popular, eliminando “a condição de “não saber” como mais um fator de exclusão em suas vidas. Esta é a dimensão política deste processo” (FREITAS, 2007, p. 8, grifos do autor).

Como para Freire a educação é “um ato político”, ela deve oportunizar aos sujeitos uma visão clara sobre si, sobre seu tempo e o ambiente em que está inserido para, diante dessas percepções, construir criticamente uma reflexão sobre si e sobre a sociedade que o circunda.

Essa visão crítica da realidade é apenas um passo desse processo de libertação, “É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 1967, p. 23). Essa *práxis*

libertadora significa “lutar para a transformação da realidade objetiva”, pois esta, sendo fruto da ação dos homens, pode ser por eles transformada.

5 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE DOUTRINAÇÃO E NEUTRALIDADE

Este capítulo dedica-se à análise dos dados coletados e aos seus devidos achados, bem como à realização de um diálogo entre estes e os conteúdos debatidos no referencial teórico. Utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário com perguntas abertas. Na construção do roteiro, tivemos o cuidado de criar uma sequência de perguntas que transmitisse a ideia de uma "conversa", mesmo não havendo interação com os sujeitos pesquisados.

A aceitação da participação dos sujeitos no estudo foi registrada em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e como instrumentos, foram empregados os registros escritos. Utilizamos nomes fictícios, chamamos todos de Sujeitos e os numeramos de 1 a 9, com o objetivo de preservar a suas identidades.

Recorremos à análise de conteúdo para o tratamento dos dados, visto essa metodologia permite compreender e interpretar as informações coletadas para além das falas propriamente ditas. De acordo com Bardin (1977), existem três diferentes fases para a análise, a saber: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos derivados da inferência e da interpretação.

Após a coleta, a nossa primeira ação (pré-análise), foi a organização dos dados obtidos para que fosse facilitada a análise e o planejamento de um esquema de trabalho em que os procedimentos estivessem bem definidos. A partir daí, seguimos para a segunda fase (exploração do material), a qual colocamos em prática com esquema de trabalho, que consistia em organizar os dados coletados em função das categorias elencadas *a priori* em nossa discussão teórica. A terceira e última etapa (inferência e interpretação) compreendeu as análises e debates teóricos, quando tornamos os resultados obtidos significativos.

Os dados coletados foram analisados de forma descritiva, na tentativa de captar detalhes da fala dos Sujeitos e compreender a sua forma de pensar e interpretar os conceitos abordados, para tanto, recorremos ao pensamento de Chizzotti (1991, p. 82), para quem "a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto".

Tivemos o cuidado de, no momento da análise dos dados, observar a sua totalidade e manter sempre uma postura de vigilância crítica diante dos questionários para que pudéssemos depreender e atribuir sentido para os dados coletados (BARDIN, 1977, p. 96). Olhamos para cada dado de maneira isolada, buscando entender seus significados e aparentes contradições, para depois analisar os dados de forma coletiva, buscando pontos divergentes e congruentes entre eles.

5.1 Percepções dos sujeitos

O objetivo do questionário é compreender o que os profissionais pensam sobre os conceitos de neutralidade e doutrinação, bem como acerca de como esses conceitos refletem no fazer pedagógico. Para isso, foram distribuídos 10 roteiros em cinco escolas de diferentes bairros da cidade de Jequié. Destes, nove (9) foram devolvidos com suas respectivas respostas e um não foi respondido por problemas pessoais da informante.

As idades dos informantes variam de 37 a 65, cuja maioria tinha uma média de 50 anos. A idade mais elevada dos profissionais dá-se também por um dos critérios estabelecidos na pesquisa que diz respeito à delimitação de professores do quadro efetivo do município. Como o último concurso para professor efetivo realizado no município foi no ano de 2012, é compreensível que a maior parte dos profissionais esteja na meia idade.

Com relação à formação acadêmica há uma distribuição em diversas licenciaturas. Entre os profissionais, cinco (5) possuem apenas uma graduação, sendo um deles Mestre em Relações Étnicas, já quatro (4) possuem pelo menos duas graduações, enquanto que dois (2) deles são bacharéis em Psicologia.

Para uma melhor caracterização desses profissionais, organizamos o Quadro 2, a seguir, para destacar sexo, idade, formação, tempo de atuação profissional e tempo de atuação na EJA.

Quadro 2 — Caracterização dos sujeitos

Codinome	**Idade**	**Tempo de atuação profissional**	**Tempo de atuação na EJA**	**Formação**	**Sexo**
Sujeito 1	57	34 anos	16 anos	Letras Vernáculas	Masculino
Sujeito 2	44	24 anos	24 anos	Graduada em Pedagogia e Matemática	Feminino
Sujeito 3	56	32 anos	15 anos	Letras Vernáculas	Masculino
Sujeito 4	50	30 anos	20 anos	Licenciada em Ciências com habilitação em Química	Feminino
Sujeito 5	45	23 anos	2 meses	Licenciada em Ciências	Feminino
Sujeito 6	50	23 anos	21 anos	Letras Vernáculas	Feminino
Sujeito 7	45	8 anos	4 anos	Licenciatura em Educação Física e Bacharel em Psicologia	Masculino
Sujeito 8	37	13 anos	8 anos	Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade	Masculino
Sujeito 9	65	46 anos	13 anos	Graduado em Geografia, Biologia, Pedagogia e Ed. Física	Masculino

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023).

O perfil desses profissionais aponta para uma formação que não foi estanque, mostra uma busca por novos saberes, demonstrada pela procura por pós-graduações e novas

graduações que pudessem contribuir com a sua carreira profissional. Sabemos que a formação continuada não diz respeito apenas a essa forma escolarizada, mas, compreendemos, assim como Dourado (2001, p. 56), que como prática educativa institucionalizada, a formação em nível superior tem o “seu lócus privilegiado”, principalmente no que concerne à formação e à produção de conhecimento.

Quando questionados a respeito do que os motivaram a escolherem as suas profissões, cinco (5) afirmaram existir, desde muito jovens, uma identificação (“vocação”) com a educação. Geralmente, ao falar em docência, a palavra vocação aparece nos discursos. Enguita (1991, p. 3, grifos do autor) aponta a existência de uma relação entre os termos “profissão” e “vocação” destacando que os dois referem-se às ideias de “fé e chamada”, como um “serviço a seus semelhantes”. Toda essa tentativa de sacralização da profissão docente influencia diretamente no processo de valorização destes enquanto profissionais que necessitam de capacitação constante e de remuneração digna.

Em nossa pesquisa bibliográfica, ao tratar da escola como Aparelho Ideológico, na perspectiva de Althusser (1985), trouxemos à tona a discussão a respeito do discurso sobre a docência como uma missão, como um papel ou uma responsabilidade quase religiosa e, muitas vezes, maternal de servir ao outro, tudo isso com o objetivo de mascarar a função adestradora da instituição escolar. Com isso, apresentar o professor como um devoto profissional, o que destina a ele uma postura neutra e sem a natural interferência ideológica.

Ainda diante do questionamento acerca da motivação para essa escolha, os outros sujeitos dividiram-se entre: gostarem muito de escrever, ter sido a sua primeira atividade (oportunidade) remunerada, além do desejo de transformar o mundo, o que teria sido o principal motivador.

Esse questionamento é extremamente relevante, pois compreender o que motivou os profissionais a atuarem na docência nos auxilia na análise de qual perspectiva de sociedade esses indivíduos desejam construir ou manter. Quando um indivíduo escolhe tornar-se docente, essa decisão pode dizer respeito a diversos fatores: tanto à opção por transformar uma realidade, pela falta de opção quanto à escolha profissional e tantos outros determinantes sociais.

Com relação à motivação para atuar na EJA, um sujeito afirmou ter sido uma escolha pessoal, outro apontou ter sido uma oportunidade de trabalho que depois se tornou prazerosa, já um deles não respondeu à questão. Cinco afirmaram que começaram a atuar na modalidade apenas para completar a carga horária, o que nos mostra uma atuação não baseada na identificação com a modalidade que, como ressaltamos nas discussões teóricas, é fator essencial no processo de educação que tenha uma finalidade de transformação social.

Um sujeito afirmou que já entrou na profissão docente desejando trabalhar na EJA por se incomodar com a quantidade de adultos analfabetos, assim, aponta que, enquanto cidadão, sentia-se em “dívida com essas pessoas”. Nos debates teóricos sobre a EJA, recorremos a Oliveira (1999) que aponta a modalidade como resposta a uma dívida histórica e socioeconômica com esses sujeitos que também têm a condição de excluídos da escola, devendo ser a EJA um ambiente de inclusão social. Pereira (2019, p. 282) destaca que

> Refletir sobre a EJA como lugar de inclusão social é condição primeira para garantir o direito a essas pessoas a alfabetização, escolarização ampla, profissionalização, assistência social, psíquica etc., que os integrem ao mundo social e produtivo dignamente, pois não é suficiente apenas reconhecer que “o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2009, p. 30). É preciso uma práxis na EJA que permita a inclusão desses como sujeitos de direitos.

Para superar todo esse histórico de exclusão social, é necessário que existam políticas sérias e continuadas direcionadas para a EJA, também, é essencial a intencionalidade pedagógica no fazer dos docentes que atuam na modalidade, por isso, consideramos importante a fala de um dos sujeitos acerca dessa noção de nosso débito, enquanto sociedade, com essa parcela historicamente excluída.

Após estas perguntas iniciais, com o objetivo maior de compreender o perfil destes profissionais, dedicamos as questões seguintes à tentativa de assimilar como estes profissionais compreendem a modalidade da EJA e percebem a necessidade de algum diferencial por parte dos profissionais que desejam atuar nessa modalidade de ensino. Dentre as respostas encontradas, chamou a nossa atenção a seguinte resposta que afirmava a necessidade de um diferencial, por parte dos profissionais que desejam atuar na EJA:

> O trabalho com jovens, adultos e idosos não é uma simples transposição do trabalho elaborado/pensado pra crianças e adolescentes. Exige a adoção de novas perspectivas no trabalho docente (Sujeito 2, 2023).

Esta fala demonstra a perspectiva já defendida aqui em nossa discussão teórica, pautada nos debates de Oliveira (1999) a respeito da necessidade de considerar a condição de “não-criança” por parte dos alunos da EJA. Dessa forma- evita-se o processo de infantilização desses sujeitos que já possuem uma vivência social ampla e muitos conhecimentos de mundo acumulados ao longo de suas histórias.

Diante destas questões, apenas o Sujeito 8 informou não haver necessidade de nenhum diferencial para se tornar professor da EJA, ele ressaltou que é necessário “apenas compreender

as especificidades” da modalidade. Os outros sujeitos ressaltaram a necessidade de ouvir e aproximar os conhecimentos escolares dos saberes cotidianos dos alunos.

Esse questionamento foi baseado na perspectiva apresentada em nossa discussão teórica de que, por ser um público específico, com histórico social de exclusão, é importante que o professor da EJA tenha um diferencial, que ele detenha em seu arcabouço muito mais que saberes historicamente acumulados, mas que possua em sua mente uma perspectiva bem clara da sociedade em que vivemos e o que necessitamos transformar.

> Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Apesar dessa definição legal, é sabido que, na prática, os profissionais que hoje atuam na modalidade, em sua grande maioria, não possuem formação específica para atuação na modalidade. Diante dessa realidade, questionamos os professores sobre quais seriam as maiores dificuldades no trabalho com a EJA, entre os desafios apontados estão a falta de interesse por parte dos alunos, a falta de material adequado e cursos de capacitação, a presença de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não são alfabetizados e possuem dificuldades de aprendizagem, a baixa frequência, o problema de autoestima dos alunos, o tráfico e o consumo de drogas.

Ao nos debruçarmos nas pesquisas a respeito do problema com o consumo de drogas por parte de alunos da EJA, é possível perceber um aumento significativo no número de artigos publicados abordando a problemática em algum cenário específico. Como exemplo temos os textos de Junior (2022) abordando o problema no Distrito Federal; Maia *et al.* (2015) que debate sobre o Município de Cidade Ocidental, no Goiás; Francisco (2016) que trata sobre a questão das drogas na EJA em Belo Horizonte; além de Scheneider (2017) que discute a questão em Florianópolis.

Encontramos também pesquisadores como Márcio Júnior (2019) que levanta um interessante debate sobre a cultura do proibicionismo, quando se trata do uso de drogas, destacando que muitas leis consideradas “antidrogas”, na verdade, apenas mascara uma intenção racista de criminalização da população negra e pobre do país.

Diante do questionamento sobre as dificuldades, o Sujeito 8 disse: “Ser professor já é uma tarefa difícil. Ser professor da EJA é quase ser invisível”. Quando questionado sobre qual a maior facilidade no trabalho na modalidade, ele acrescentou: “Não existe facilidades. A EJA é uma modalidade que exige muito”. Alguns professores destacaram como maior facilidade o fato de serem turmas mais “maduras”, a possibilidade de utilizar mais temas do cotidiano, tal como de realizar uma maior leitura de mundo. Dois professores apontaram não existir facilidades, dois não responderam à questão.

O Sujeito 3 expôs como facilidade o fato de que “a expectativa dos alunos é baixa”. Essa resposta chamou a nossa atenção porque ela traz consigo outras perguntas. Se a expectativa dos alunos é baixa, a facilidade é poder oferecer a esse aluno “qualquer coisa”? Isso diminui o trabalho do professor no sentido de não se sentir cobrado a garantir que o aluno avance? Isso abre espaço para o voluntarismo e atividades sem objetivos devidamente delimitados?

Esses questionamentos ganham força diante de um histórico da EJA marcado pelo descaso, voluntarismo e ausência de propostas pedagógicas e políticas públicas que garantam o aprendizado das pessoas jovens, adultas e idosas. Machado (2008, p. 162) afirma que há uma concepção, presente no imaginário social sobre a EJA, de que “os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados”.

Sabemos que ao terem acesso à escola, os indivíduos aprendem não apenas os saberes demarcados nos currículos, lá são aprendidas formas de condutas adequadas para o modelo social vigente. Assim, essas questões também ganham força diante de uma sociedade com valores neoliberais que, apesar de apregoarem a falsa ideia de meritocracia, faz questão de utilizar da educação para manter um exército de indivíduos em posição de subjugação e subserviência, garantindo a eles como única possibilidade o mínimo de saberes historicamente acumulados e as profissões menos valorizadas e remuneradas.

Essa base neoliberal também é a responsável por formar pessoas individualistas que pensam apenas em seus próprios interesses, com isso, passam a pensar em realizar, assim como no trabalho fabril, as coisas com o menor tempo e esforço possível, de modo que uma modalidade em que os indivíduos tenham uma “baixa expectativa” torna-se algo “bom”, visto que vai garantir que o profissional possa fazer o mínimo previsto.

A perspectiva de que qualquer coisa serve na EJA traz para a modalidade o que Pereira (2019), pautado em leituras de Kuenzer (2005), chama de inclusão excludente, pois, os alunos, apesar de terem o acesso ao ambiente escolar, não avançam nos âmbitos cognitivo e social. O autor também define como “fenômeno da aprovação reprovada, em que os sujeitos são

promovidos nas avaliações da aprendizagem, mas sem a aquisição de conhecimentos científicos, culturais, saberes e habilidades" (PEREIRA, 2019, p. 277).

As seguintes interrogaram acerca da compreensão, por parte destes profissionais, a respeito dos conceitos de neutralidade, e como estes conceitos refletem na prática docente. Uma das limitações encontradas na realização da pesquisa foi a má interpretação das perguntas, já que alguns sujeitos enviaram resposta aleatórias, que demonstraram falta de compreensão acerca do teor das perguntas elaboradas. Essa dificuldade foi mais recorrente no formulário entregue ao informante com idade mais avançada.

O Quadro 3, adiante, apresenta a categorização dos dados sobre as concepções desses profissionais a respeito do conceito de neutralidade e sobre a possibilidade de uma atuação docente neutra, bem como sobre como esses profissionais compreendem a relação entre educação e política.

Quadro 3 — Concepções sobre neutralidade, atuação docente neutra e relação entre educação e política

Sujeitos	**Concepções de neutralidade**	**Neutralidade na atuação docente**	**Relação entre educação e política**
1	"Quando aparentemente o indivíduo **não toma partido**"	**NÃO** – "A educação é sobretudo uma **ação política**"	"Está intimamente relacionada"
2	"Como já dizia freire: '**Não existe** imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica'."	**NÃO**	"A educação é, em si mesma, um **ato político.**"
3	**"Não existe"**	**SIM – "**Desde que se restrinja ao papel de trabalhar o conhecimento"	"A educação deve tratar a política nos seus aspectos estruturais"
4	"Entendo que é **não tomar parte,** ou seja, se manter neutro"	**NÃO –** "Os diversos conhecimentos sempre se apresentam permeados por ideologias diferentes"	"Elas **andam juntas**"
5	"O professor deve ser **imparcial [...]** significa usar a emoção racional, evitando consequências emotivas"	**NÃO –** "A escola se encontra comprometida com o espaço econômico, com uma ideologia que impõe acima da vontade humana perfazendo todos anseios da classe dominante"	"A educação e a política **andam juntas**"
6	"Anulação do sujeito"	**NÃO**	"A política permeia todas as áreas da sociedade. [...] Ela é parte inerente do ser humano"
7	"Entendo que a escola deve se preocupar em formar cidadão"	**NÃO**	"Educação e política são relação de poder, mas não política partidária"
8	"Um discurso sem fundamento"	"Impossível"	"Possível numa perspectiva cidadã e danosa numa perspectiva eleitoreira"

Sujeitos	Concepções de neutralidade	Neutralidade na atuação docente	Relação entre educação e política
9	"Uma forma de se afastar das responsabilidades"	**"NÃO** é possível quem tem compromisso com Educação atuar na neutralidade"	"Uma relação de abuso por parte do processo político"

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023).

Ficou evidenciada uma contradição no discurso do Sujeito 3, pois, quando questionado a respeito do que entendia por neutralidade, respondeu que "não existe", por sua vez, na pergunta seguinte, sobre acreditar na possibilidade de o professor atuar de forma neutra, afirmou que "Sim. Desde que se restrinja ao papel de trabalhar o conhecimento". A contradição é revelada ao dizer que não existe neutralidade, ao mesmo tempo em que garante a possibilidade de o professor atuar de forma neutra. Todos os outros professores afirmaram não acreditar na possibilidade de atuação do professor de forma neutra.

A perspectiva de não existência de neutralidade e a impossibilidade de atuação neutra por parte dos professores, foi quase um consenso entre os sujeitos, o que corrobora a perspectiva já apontada por Freire e pautada no que ele denominava de caráter político da educação. Para o autor,

> Para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século (FREIRE, 2002, p. 125).

Por isso, diante de um país diverso e com realidades divergentes e discrepantes, é impossível indivíduos, de classes e realidades sociais diferentes, não manifestarem em suas falas e em suas ações posturas que revelem seu modo de pensar e agir, pautados na realidade em que estão inseridos.

No que diz respeito à compreensão deles relativa à relação entre educação e política, os Sujeitos 1, 4, 5 e 6 acreditam que são coisas intimamente ligadas. O Sujeito 2 crer na educação como um ato político, perspectiva também defendida por Freire e discutida por nós nos capítulos anteriores. Cabe destacar que, como seres sociais, somos também seres políticos, visto que esta é resultado das relações sociais e da possibilidade de transformação dela.

O Quadro 4, adiante, foi organizado com o propósito deapresentar os dados a sobre as concepções dos docentes da EJA a respeito do conceito de doutrinação e da presença desse processo na atuação docente.

Quadro 4 — Concepções sobre doutrinação e doutrinação na atuação docente

Sujeitos	**Concepções de doutrinação**	**Doutrinação na atuação docente**	**Características de um professor doutrinador**
1	"É **impor** o que você pensa em **detrimento da diversidade de pensamento**"	"Que eu saiba **NÃO** ocorre."	"Fascista e uma pessoa **que não convive com a diversidade"**
2	"Ato de apresentar apenas uma versão doa fatos. [...] Ato de convencer de que a ideia do doutrinador é verdade absoluta e, portanto, inquestionável"	"**NÃO** acredito na doutrinação na prática docente"	"Conduzir o outro a olhar o mundo por apenas um prisma, sem que haja espaço para questionamentos"
3	"Querer que o outro pense pela minha cabeça"	**SIM** – "Vários professores confundem as coisas e praticam a doutrinação"	"Geralmente pessoas que também foram doutrinadas"
4	"Ato ou efeito de doutrinar, passar preceitos, valores, crenças e ideias"	"O professor não pode impor suas crenças e valores, entretanto não deve assumir uma neutralidade que não existe"	"O professor doutrinador quer impor suas crenças e valores sem aceitar ser contrariado nos seus pensamentos"
5	"Inserir alguém numa doutrina, incutindo ideias, atitudes, estratégias onde a pessoa doutrinada torna-se um ser passivo"	**SIM –** "existem professores que impõe suas ideologias **desrespeitando assim a diversidade"**	"É aquele que impõe seu ponto de vista como verdade absoluta"
6	"Seria um processo de levar o outro(a) a pensar e agir conforme suas ideias por meio de um convencimento gradual"	NÃO RESPONDEU	NÃO RESPONDEU
7	"Conjunto de teorias e ideologias que pretendem influenciar o outro a partir de suas crenças"	NÃO RESPONDEU	NÃO RESPONDEU
8	"Efeito de conduzir alguém a partir daquilo que nós temos como verdadeiro, aceitável"	NÃO RESPONDEU	NÃO RESPONDEU
9	"É o processo de incutir ideologias"	**SIM**	"Espera que a pessoa doutrinada não questione ou analise criticamente a doutrina que está sendo ensinada"

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023).

Com base nessas respostas podemos observar que todos os professores que responderam à pesquisa possuem uma noção próxima em relação ao conceito de doutrinação. Apesar de terem concepções parecidas sobre o termo, discordam sobre a presença dela na atuação docente.

Depois de conhecer a concepção deles sobre o conceito de doutrinação, questionamos se eles já tinham lido ou ouvido algo sobre doutrinação por parte de profissionais da educação. Os Sujeitos 2, 6, 7 e 8 afirmaram nunca ter lido ou ouvido nada a respeito. O Sujeito 2 respondeu da seguinte forma:

> Não acredito na doutrinação na prática docente! A meu ver, todo esse alarde de "doutrinação" que deu origem ao Escola Sem Partido, não passa de uma cortina de fumaça num momento extremamente crítico e delicado de nosso país! Esse conceito surge com um impacto social muito grande no momento em que a extrema direita assume o poder e nos faz regredir em vários aspectos. Se a educação é um ato político e, por isso mesmo, deve fazer a leitura do mundo, da sociedade e das conjunturas políticas, nada mais óbvio do que tentar desqualificar a prática docente. A escola tem que ter partido sim! Não é o partidário, mas a luta pelo direito à uma educação com qualidade social, que dê a todas as pessoas o acesso ao conhecimento e a oportunidade de pensarem por si mesmas, de fazerem questionamentos necessários e chegarem às suas próprias conclusões.

A resposta do Sujeito 2 corrobora o pressuposto apresentado neste trabalho de que não é possível pensar a educação de forma desconectada da realidade, pois a educação deve auxiliar os estudantes, por meio do contato com os saberes historicamente acumulados, a pensarem e refletirem o momento atual de forma crítica, de modo que sejam impulsionados a agir transformando a realidade.

Tratar a criticidade do professor como uma atuação doutrinadora, evidencia a clara intenção é tirar a credibilidade historicamente construída com a intenção evidente de manter o conformismo e o *status quo*. Portanto, propagar essa neutralidade é, na verdade, difundir uma ideia conservadora, visto que é impossível a postura neutra diante de uma realidade ideologicamente demarcada.

O Sujeito 2 também destaca a participação do projeto Escola Sem Partido na difusão da ideia de neutralidade, fato também abordado em nossa pesquisa. Essa suposta neutralidade, difundida na mídia e nas redes sociais, alcançou um enorme impacto social e um processo, também apontado pelo Sujeito 2, de desqualificação do trabalho docente, pois, em razão desse mito da neutralidade, professores e família passaram a ser vistos de lados opostos e não mais como parceiros. Assim, à família passou a ser destinado o papel de fiscalizar e denunciar professores com perspectivas ideológicas diferentes das deles.

O Sujeito 4 também corrobora esta perspectiva ao afirmar que "o professor não pode impor suas crenças e valores, entretanto não deve assumir uma neutralidade que não existe". O discurso desse sujeito aponta para a ideia de totalidade discutida também em nosso texto, que indica a impossibilidade de pensar em uma atuação profissional sem compreender a sociedade que a circunda, o que não implica em tentar inculcar nos outros as próprias crenças, mas assumir que nossas concepções estão pautadas na visão de mundo construída em função de nossas relações sociais e materiais.

O Sujeito 5 defende que "o professor precisa ser imparcial independente de suas ideologias, sejam elas políticas ou religiosas", é interessante observar a forma aparentemente

discreta em que as ideologias permeiam os discursos e a maneira como as pessoas acreditam pensar sozinhos e não sofrer nenhuma influência externa, serem imparciais. Uma contradição aparente está no fato desse mesmo Sujeito, em respostas anteriores, afirmar que educação e política são temas intimamente ligados, ao passo que acredita na possibilidade e na necessidade de uma imparcialidade por parte dos professores.

Esse Sujeito 5 acrescenta que existem professores doutrinadores que impõem "suas ideologias desrespeitando assim a diversidade", para ele, um professor doutrinador é aquele que "impõe seu ponto de vista como verdade absoluta", se observarmos o termo doutrinar, ele tem exatamente essa função de inculcar crenças e "verdades" ao outro.

Sobre o processo de doutrinação em sala de aula, o Sujeito 3 afirma que "vários profissionais confundem as coisas e praticam a doutrinação", o que ele considera "inapropriado", ele defende que "pode-se discutir temas em vez de incutir ideias". Segundo ele, os doutrinadores são sujeitos que já foram doutrinados.

O Sujeito 1 acredita que a doutrinação "foi uma questão de forma equivocada feita pelos fascistas gospel". Ele diz não ocorrer doutrinação em sala de aula, e acrescenta que doutrinador é um "fascista e uma pessoa que não convive com a diversidade". O termo fascista tornou-se bastante utilizado em nosso país para referir-se a pessoas da extrema direita, em especial, aos apoiadores de Jair Messias Bolsonaro, que foi presidente do Brasil entre os anos de 2018-2022. A obra intitulada *Dentro da noite feroz: O fascismo no Brasil*, de Soares (2020), são abordados diversos aspectos históricos, políticos, sociológicos e antropológicos que justificam o emprego do termo fascista para o então presidente e seus apoiadores. Entre os motivos, ele destaca:

> Em outras palavras, creio ser defensável e adequado denominá-lo fascista: a) politicamente, para evitar jogo de linguagem diluidor cultivado pela mídia tradicional e por analistas liberais e conservadores que postulam a existência de uma polarização, no Brasil, opondo a direita no poder à esquerda oposicionista; b) sociologicamente, antropologicamente ou do ponto de vista da teoria política, porque estão reunidos elementos comuns seja ao experimento histórico europeu, seja à sua versão brasileira, o integralismo (SOARES, 2020, p. 10).

Em sua obra, Soares (2020) discute diversas ações do governo Bolsonaro que evidenciam características clássicas do que os estudiosos atribuem ao termo fascista. Ao longo da nossa pesquisa, ficou perceptível como a questão da doutrinação aparece como algo delicado na fala dos profissionais, muitos preferem não entrar no assunto, outros apontam a doutrinação como algo distante, inexistente ou realizado sempre pelo lado oposto. Esses discursos demostram justamente esse país fragmentado e dividido politicamente.

Essa dificuldade em responder a determinadas perguntas que necessitam de definições mais claras a respeito do que se pensa está intimamente ligada ao contexto de pós-verdade, de discursos marcados pela ideia de bem contra mal, de um mal que está sempre ao lado dos que pensam diferente.

Com o propósito de levar esses profissionais a observarem o próprio posicionamento político e o seu fazer pedagógico, fizemos as seguintes perguntas: se tivesse que definir sua posição política, qual seria ela? Você acredita que o posicionamento político do professor interfere na prática pedagógica?

O Quadro 5, a seguir, elenca as respostas as duas perguntas. A organização das respostas seguiu a ordem numérica dos sujeitos de 1 a 9.

Quadro 5 — Autodefinição das posições políticas e interferência na prática pedagógica

Posição política	**Interfere na prática pedagógica?**
“Realista esperançoso”	Sim
“Favorável a um mundo mais justo e igualitário”	Sim
“Não discuto política”	Sim
Não respondeu	Não respondeu
“Não partidária”	Sim
“Prefiro não opinar”	Sim
Não respondeu	Não
“Não tenho uma posição política partidária”	Não
Não respondeu	Talvez

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023).

Foi perceptível o receio em responder a pergunta a respeito da posição política, o que é extremamente compreensível diante de um contexto político dividido de forma muito limitada entre a direita e a esquerda. Esse contexto político e social faz com que as pessoas acreditem que se posicionar é receber o rótulo de um desses lados. Isso se deve à polarização política em nosso país que foi se desenhando e ficando extremamente perceptível, principalmente a partir de 2014, como aponta uma pesquisa organizada por Ortellado, Ribeiro e Zeine (2022), intitulada *Existe polarização política no Brasil?*

A pergunta final indagou sobre como acreditava que deveria ser a relação do professor com as ideologias políticas. O Sujeito 1 afirmou que “deve haver um comprometimento ideológico sim, com uma ideologia que ampara a diversidade e combate às desigualdades sociais”. Esse comprometimento ideológico definido pelo sujeito diz respeito à perspectiva de transformação da realidade, de defesa da perspectiva marxista de não permitir ser determinado pela história, mas de ser um agente transformador.

O Sujeito 2 afirma que todas as relações devem ser pautadas no diálogo, perspectiva também defendida por Freire (1989) e por nós, visto que a modalidade é direcionada a pessoas socialmente silenciadas, devendo ser a escola um ambiente onde esses indivíduos são escutados.

O Sujeito 3 aponta que "a sala de aula não deve ser lugar de ideologia política. Porque se parte do princípio que alguém tem a verdade e os outros não". O Sujeito 6 corrobora o mesmo pensamento e acredita na possibilidade de "uma posição de neutralidade e respeito por todos os posicionamentos". Essa ideia trazida pelo Sujeito 6 é contrária ao debate trazido por Vieira Pinto (1982), para quem falar de educação é versar sobre intenção, de modo que é impossível estar em um processo formativo sem uma ideia prévia do conceito de homem que se pretende formar.

O Sujeito 8 afirma que "as ideologias políticas contribuem para nossa formação e, sendo assim, as nossas intenções naturalmente se apresentam, sobretudo, as políticas. Mas devemos ter cuidado com estas ideologias que às vezes podem ser diferentes, semelhantes e até mesmo, conflitantes".

O Sujeito 7 destacou a necessidade de "separar suas convicções pessoais do processo pedagógico" o que nos remete à discussão trazida já na introdução do presente estudo, acerca da ilusão que aparece no discurso de determinados indivíduos como se fosse possível, no momento de sua atuação profissional, se desligar de todo seu Eu, construído socialmente. Como se, no momento do fazer pedagógico, fosse possível manter um discurso genuinamente "puro" e livre de ideologias.

O Sujeito 5 nos diz que "cabe ao professor o dever de elucidar as múltiplas visões acerca de determinado assunto, ainda que inevitavelmente penda mais para um lado do que para outro". Essa resposta nos remete à perspectiva de Freire (1982) a respeito do cuidado que o educador deve ter para não impor um pensamento como superior ao outro, a importância de respeitar os diferentes pensamentos, mas sem falsamente declarar-se neutro, de modo que sua posição seja assumida e que haja o respeito ao pensamento contrário, ainda que não concorde com ele.

O discurso dos sujeitos reforça a ideia da inexistência da neutralidade. É possível perceber de que, diante de perguntas de conteúdos de difícil verbalização, alguns sujeitos optam por não responder, não por não saber, mas por um aparente medo de se comprometer ou de escolher ou assumir estar de um lado. Quando organizamos uma pesquisa e estabelecemos os objetivos e uma questão norteadora, toda a nossa coleta e nosso olhar crítico volta-se na busca por respostas que atendam a estes critérios estabelecidos *a priori*. Porém, as respostas encontradas, muitas vezes, não são como esperávamos, quando elaboramos as hipóteses.

Como estamos em um Programa de Mestrado, com tempo delimitado para a construção da pesquisa e para a organização e discussão de seus achados, por vezes, não há mais prazo para a modificação dos instrumentos e nos resta o desafio de desenvolver um olhar mais cuidadoso aos achados da pesquisa, não apenas para os analisar, como também para pensar nos limites encontrados.

Realizamos questionários em que os sujeitos não tiveram contato direto com os pesquisadores, apenas com o questionário. Diante dele e em um contexto político marcado pela divisão (direita/esquerda), o medo de muitas vezes se comprometer com um desses lados e, também, o receio de tratar da política em seus aspectos partidários podem ter desencadeado nos sujeitos um bloqueio no momento de formular as suas respostas, o que possivelmente ocasionou um quantitativo maior de respostas extremamente breves (sim/não).

Destacamos aqui que, no momento de pensar e planejar a pesquisa, todos os nossos esforços foram na direção de poder realizar entrevistas semiestruturadas na tentativa de tornar o ambiente mais acolhedor e amigável, também para esclarecer as possíveis dúvidas sobre as questões que elaboramos. Porém, diante de diversos percalços na caminhada do mestrado, não tivemos tempo hábil para isso, o que nos levou a modificar o instrumento de coleta.

Tal dificuldade é própria do fazer científico, por isso, não conseguir o resultado esperado em uma hipótese não invalida os dados encontrados, o fato de não havermos conseguido os dados como planejamos inicialmente em nossa hipótese, não retira a validade desses achados. Muito pelo contrário, só reafirma para nós como esses conceitos, apesar de extremamente veiculados nas mídias sociais, ainda geram medo e dúvidas nas falas dos sujeitos, fazendo com que o trato com esses temas seja delicado e difíceis de lidar.

O medo, foi historicamente forjado em nossa nação desde a época em que os jesuítas ofereciam aos índios apenas duas opções, o consentimento na submissão aos padres, ou serem mortos ou escravizados por uma “guerra justa”. Desde então, nossa história foi marcada por uma constante ameaça, em que a força do medo nos faz esquecer do que Eisenberg (2005) denomina de “pensamento político republicano” que é o “direito à resistência”.

Então, esse medo de posicionar-se politicamente, por não saber o posicionamento político de quem pensou e planejou o questionário, ou de quem vai analisá-lo, ou de quem terá acesso a esses dados, podem ter levado ao número final de 10 questões sem respostas e 7 perguntas respondidas apenas com Sim ou Não.

Diante do exposto, compreendemos que os temas estudados, longe de estarem esgotados, necessitam ainda de muitas pesquisas aprofundadas, e que os sujeitos precisam ser ouvidos por meio de outros instrumentos que permitam se sentirem mais confiantes no

momento de expressarem suas convicções sobre esses temas que, por vezes, geram medo de posicionar-se. Assim sendo, consideramos nossa pesquisa como novos passos diante de um longo percurso que ainda deve ser percorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a analisar a percepção dos professores da Educação de Jovens e Adultos, da cidade de Jequié, a respeito dos conceitos de neutralidade e doutrinação na prática docente. Para isso, iniciamos apontando os fatores pessoais que nos levaram a aprofundar esses temas, bem como sua relevância social e no campo da pesquisa acadêmica.

Determinamos, também, a lente que seria utilizada para analisar as informações que seriam coletadas tanto na fase de pesquisa bibliográfica, quanto na análise dos dados, considerando o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) como método. Por se tratar de discussões que envolvem educação e política, julgamos essencial ter como base um método essencialmente crítico.

Delimitamos os sujeitos que fariam parte da pesquisa, professores da EJA, apontamos as especificidades do público que estes profissionais atendem, o que demanda deles uma postura e uma forma de mobilização de conhecimentos mais contextualizado e com vistas à emancipação desses indivíduos.

Por se tratar de um público que, em grande parte, já está envolvido no mundo do trabalho, assim como por compreender a estreita relação entre trabalho e educação, iniciamos as discussões teóricas apontando essa relação intrínseca entre os temas. Destacamos que a relação com o chamado “mundo do trabalho” é uma construção social, de modo que é essencial compreender como essa relação foi elaborada e como tem sido modificada ao longo do tempo e das mudanças históricas e sociais.

Partindo dessas concepções históricas sobre o trabalho e sua relação com educação e da premissa freireana de que “a História é tempo de possibilidade e não de determinismo”, partimos para a discussão a respeito da EJA e de como a sua história foi marcada por seu caráter político e revolucionário (FREIRE, 2004, p. 11).

Para um maior embasamento teórico nas discussões sobre a EJA, utilizamos autores que são referência para a modalidade como Oliveira (1999) que discute as especificidades (etária e cultural) desse público, além de Arroyo (2008) que aponta a relação entre a história da EJA e a história da desigualdade social brasileira. Utilizamos, também, Vieira Pinto (1982) que destaca a relevância de se considerar toda a cultura e saberes que esses indivíduos constroem em suas vidas e que possibilitou, inclusive, viverem, até ali, sem o processo de escolarização.

Ainda no afã de aprofundar os saberes sobre a EJA, organizamos um quadro destacando as mudanças na legislação da modalidade ao longo da história, com o objetivo de por em relevo os avanços e retrocessos que ocorreram nessa história marcada pela descontinuidade e, também,

para demarcar o momento que a EJA está vivendo hoje no âmbito legal. Ressaltamos, além disso, que as mudanças legais não são garantias de modificações reais na vida dos sujeitos, visto que é necessário que se tenha um compromisso com a efetivação desses direitos.

Após esse aprofundamento nas discussões sobre a EJA, partimos para o debate sobre os conceitos a que nos propomos nos debruçar: neutralidade e doutrinação. Destacamos como diversas perspectivas ideológicas se escondem atrás desses dois termos e como nosso contexto político tem sido marcado por uma ideia de pós-verdade.

Apontamos como o advento do uso das tecnologias e, principalmente, o avanço das redes sociais tirou os indivíduos de um lugar de passividade diante das informações e os colocou em um lugar de decisão. Hoje, cada sujeito pode escolher qual informação deseja acreditar, compartilhar e criticar. Ou seja, se antes existiam verdades postas, hoje existem decisões do que os indivíduos aceitam ou não como verdades. Nesse contexto, abre-se também espaço para a desinformação, para um número cada vez maior de mentiras espalhadas propositalmente nas redes sociais com objetivos diversos, sejam eles de confundir, assustar, persuadir, espalhar preconceitos e retrocessos.

Fizemos, então, um recorte temporal em nosso trabalho, com o objetivo de situar politicamente o período em que o problema da desinformação fez com que a extrema direita ganhasse força em nosso país, principalmente a partir de 2016, com o golpe que tirou a então presidenta Dilma do seu cargo.

Discutimos as estratégias de manipulação discursiva que se intensificaram no período e que deram origem ao movimento reacionário, que depois tentou se transformar em projeto de lei, Escola Sem Partido. Abordamos como este projeto buscou interferir na forma como a sociedade enxergava o papel do professor, que passou a ser visto como “doutrinador”, como alguém que deseja incutir ideologias consideradas de esquerda na mente dos alunos.

Destacamos a impossibilidade de uma atuação profissional neutra, principalmente no processo educativo, que é um ato político, visto que, enquanto seres humanos socialmente envolvidos, manifestamos tanto em nossa expressão, quanto em nossa omissão, a sociedade que desejamos construir ou manter. Trouxemos, em seguida, as discussões de Paulo Freire e os debates do autor sobre a necessidade do povo se tornar protagonista, da importância de um letramento político, assim como de ter a esperança como um verbo (esperançar), temas estes que são motivos dele ser visto como tão “perigoso” para as elites e para quem almeja a manutenção do *status quo*.

Posteriormente, destacamos a intrínseca relação de Freire com a educação de Jovens e Adultos, o que garante ainda mais sustentação a nossa escolha pelos professores que atuam na

modalidade para participar de nossa pesquisa, visto que esta, diferente de todas as outras, possui mais que um caráter político, é também revolucionária.

Partindo para a pesquisa empírica, fizemos uma coleta com a utilização de formulários escritos distribuídos a dez (10) professores que atuavam na EJA em cinco (5) diferentes bairros do município de Jequié — Ba.

As perguntas iniciais se referiam à identificação dos sujeitos e à caminhada pessoal deles até a escolha da profissão, bem como da chegada à modalidade. O objetivo era realizar uma caracterização dos sujeitos participantes. Foi percebida a presença da ideia de "vocação" na fala de mais da metade dos sujeitos, o que nos levou a refletir a respeito do pensamento historicamente construído da docência como algo sagrado, em que o indivíduo é vocacionado a seguir.

Apesar dessa ideia de vocação, os profissionais destacaram os diversos desafios de atuar na EJA, dentre eles estão a falta de capacitação e de material adequado, a presença de alunos ainda não alfabetizados nas séries finais do Ensino Fundamental, a baixa frequência, o tráfico e o consumo de drogas, além da baixa autoestima dos alunos.

As perguntas que seguiram tinham o objetivo de analisar qual o conceito de neutralidade que esses profissionais possuíam e se acreditavam na possibilidade de um professor atuar de forma neutra. Houveram divergências a respeito do conceito de neutralidade, porém, apenas um professor afirmou acreditar na possibilidade de uma atuação profissional neutra, mesmo havendo afirmado não acreditar na existência da neutralidade.

Sobre as concepções de doutrinação, a existência de professores doutrinadores e quais seriam as características destes profissionais, pudemos observar que todos os sujeitos possuem uma noção muito parecida acerca do conceito de doutrinação, mesmo divergindo com relação à crença de sua existência na prática docente.

Nas perguntas finais, fizemos questionamentos mais diretos sobre as definições de suas posições políticas e se eles acreditavam que há interferência da posição política do professor em seu fazer pedagógico. Observamos que estas perguntas tiveram uma quantidade significativas de respostas curtas (sim/não) e muitos optaram por não responder, o que nos apontou para um receio em responder perguntas que pudessem gerar demarcação de "lados" políticos em um país que está polarizado. Diante disso, constatamos que, apesar de muito veiculados nas mídias sociais, esses temas ainda geram medo e dúvidas no momento de os sujeitos posicionarem-se.

Desse modo, longe de esgotarmos os debates a respeito do tema, que ainda é tão atual e, portanto, continua carente de constantes estudos e atualizações, consideramos que o presente

trabalho alcançou o seu objetivo de analisar as concepções dos docentes atuantes na EJA do município de Jequié — Ba sobre as ideias de neutralidade e doutrinação na prática pedagógica.

Consideramos exitosos, também, nossos objetivos específicos, visto que contextualizamos o debate político do tempo presente mediante discussões sobre pós-verdade e as suas relações com a educação por meio do Movimento Escola sem Partido, tal como discutimos a relação entre educação e política com enfoque na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Tales. Ilusão, convicção e mentira: a psicopolítica da pós-verdade. CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. **Discursos e (pós) verdade:** efeitos de real e sentidos da convicção. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. *In:* UESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2ed. Brasília: UNESCO, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parte I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, 10 mai. 2000. Disponível em: Acesso em: 02 set. 2022.

CARNOY, Martin. O Estado e o pensamento Norte-Americano. *In:* CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 17 edição. Campinas: Papirus, 2013. p. 19-64

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. 2a ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CODATO, Adriano. O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. **Política & Sociedade**, v. 15, n. 32, p. 311-331, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DA ROCHA JUNIOR, João Mendes; DALAROSA, Adair Ângelo. Educação e política: uma análise dialética da educação em tempos de "neutralidade" política. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 3, p. 873-891, 2020.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 19, n. 1, p. 209-227, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

DOS SANTOS, Lavoisier Almeida *et al.* Paulo Freire e a resistência à naturalização da ordem social vigente. **Praxis educativa**, v. 16, p. 1-15, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90**. Políticas Públicas e Educação Básica (org.), São Paulo, Xamã, 2001.

EISENBERG, José. O político do medo e o medo da política. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, 49-60, 2005.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Artes Médicas, 1989.

ESP-ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: http://www.escolasempartido.org. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.;

FRANCISCO, Viviane Moreira *et al.* **Prevenção ao uso de drogas:** experiência em uma turma de EJA juvenil de uma escola pública de Belo Horizonte. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife.1961.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação:** O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena S & FREIRE, Paulo. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª Edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. Ed. – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar, v. 10, p. 27, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, p. 47-62, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
GEMELLI, Catia Eli. A quem serve a "neutralidade"? Análise do movimento escola sem partido à luz da ideologia gerencialista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 288-309, 2020.
GIOVEDI, Valter Martins. Escola sem partido: reflexões à luz do pensamento de Paulo Freire. Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas. *In:* OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon de; SILVA, Itamar Mendes da; LIMA, Marcelo (Org.). **Política educacional e gestão na escola básica:** perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 2ª edição. 145p.

GIROTTO, Neto, Angelo. **A onda conservadora e as eleições de 2018 no Brasil**' 23/11/2020 131 f. Doutorado em ciências sociais Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BDTD-UFRN

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, Direito Humano e Desenvolvimento Humano. *In:* CATELLI JÚNIOR (org.) **Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017.

JUNIOR, Francisco Marcio. Percepções Dos Coordenadores Pedagógicos Sobre O Uso De Drogas Entre Estudantes Da Educação De Jovens E Adultos Numa Escola Pública Do Distrito Federal. **Atâtôt-Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos da UEG**, v. 3, n. 1, p. 74-98, 2022.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para a EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

MAIA, Antonia Medeiros Coêlho *et al.* **A intervenção sobre o uso de drogas com os estudantes da EJA, do 4º período do segundo segmento no contexto da Escola Municipal Nova Friburgo**. 2015. 38 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania – EJA) Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

MÁRCIO JÚNIOR, Francisco. **Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o uso de drogas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins fontes, 1976

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins fontes, 1976

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MIRANDA, Hilheno Oliveira. PIRES, Ennia Débora Passos Braga. A disputa reacionária pela educação: reflexões para além da educação escolarizada. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 – Ano 2021, vol. 2, n. 1, jan. – abr. de 2021.

MOURAI, Ana Paula Abreu. VENTURA, Jaqueline Pereira. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na educação de jovens e adultos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2 – pag 332-350 (mai - ago 2018): "Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África" Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38031

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12, set./out./nov. 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Marcio Moretto; ZEINE, Leonardo. Existe polarização política no Brasil? Análise das evidências em duas séries de pesquisas de opinião. **Opinião Pública**, v. 28, p. 62-91, 2022.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da eja e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 273-294, 2019.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. O discurso e as verdades: relações entre a fala, os feitos e os fatos. **Discurso e (Pós) Verdade.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 7-18, 2021.

RAUPP, Luciane; SCHENEIDER, Daniela Ribeiro. Educação de jovens e adultos e problemas relacionados ao uso de drogas: Análise de necessidades psicossociais junto aos núcleos de Florianópolis/SC. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 9, n. 24, p. 204-229, 2017.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. **Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/Unesco**, p. 123-140, 2006.

SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

SARGENTINI, Vanice; CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de. A vontade de verdade nos discursos: Os contornos das fake News. *In:* PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice; CURCINO, Luzmara. **Discurso e (pós) Verdade.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2021. p. 73-85

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018. p. 27-45.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007a, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1809-449X.

SOARES, Luiz Eduardo. **Dentro da noite feroz: O fascismo no Brasil**. Boitempo Editorial, 2020.
SODRÉ, Marina; DUTRA, Carolina. Considerações psicanalíticas sobre o projeto de lei Escola Sem Partido. **RevistAleph**, n. 35, 2020.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponibilidade em: file:///C:/Users/profc/OneDrive/Documentos/Anuário%20Todos%20pela%20Educação%202019.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas C. **Metodologia da Pesquisa**. 2 Ed. 2009.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1a ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições Sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1 — Termo de autorização para coleta de dados no Município de Jequié-Bahia

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Elvia Sampaio de Sampaio*, ocupante do cargo de *Secretária de Educação* do(a) *Município de Jequié- BA*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Educação, política e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos*, dos pesquisadores *Raquel Silva de Jesus (Mestranda) e Adenilson Souza Cunha Junhior (Orientador)* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

***Jequié*, 8 de Dezembro de 2021**

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:
Elvia Sampaio e Sampaio
Sec. Mun. de Educação
Decreto nº 22.385/2021

Impressão Digital
(Se for o caso)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepq@uesb.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS PROFESSORES DA EJA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: Raquel Silva de Jesus
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

Prezado (a) Professor (a), estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia. Pedimos a você o preenchimento das questões abaixo e agradecemos pela sua colaboração. Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

1. Nome:
2. Idade:
3. Qual a sua formação acadêmica?
4. O que te motivou a escolher a docência como profissão?
5. Há quanto tempo você atua como professor (a)?
6. Há quanto tempo você atua como professor (a) na Educação de jovens e adultos?
7. Quais razões te trouxe ao exercício do magistério na EJA?
8. Qual é a sua visão sobre a EJA?
• Você acredita que para atuar na EJA é necessário ter algum diferencial?
9. Em relação à sua prática docente:
• Quais as dificuldades em ser professor da EJA?
• Quais as facilidades em se trabalhar na EJA?
10. Você acredita na possibilidade de o professor atuar de forma neutra?
Se sim:
• De que maneira você acha que seria essa atuação?
11. O que você entende por neutralidade?
12. Como você compreende a relação entre educação e política?
13. Você já leu ou ouviu algo a respeito de “doutrinação” por parte dos profissionais da educação?
Se sim:
• O que você pensa a respeito da doutrinação na prática docente?
•Você acredita que ocorre esse processo em sala de aula?
• Quais as características de um professor doutrinador?
14. O que você entende por doutrinação?
15. Se tivesse que definir sua posição política, qual seria ela?
16. Você acredita que o posicionamento político do professor interfere na prática pedagógica?
• Como você acha que esse posicionamento se reflete na prática?
17. Como você acredita que deve ser a relação do professor com as ideologias políticas?