

Marinaide Freitas



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
naide12@hotmail.com

Anderson Menezes



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
anderufal@gmail.com

Valéria Campos Cavalcante



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
vccavalcante1@hotmail.com

PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOB A ÓTICA FREIREANA

RESUMO

No presente artigo, evidenciamos as contribuições das leituras de Freire (1975, 1979, 1992, 2005) e Honneth (2009, 2018) que fizeram parte da nossa trajetória profissional. Ressalta-se que nos percursos que vivemos em momentos distintos, na condição de professores/as, pesquisadores/as da Educação, tivemos a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras, grande parte, com base no legado bibliográfico de Paulo Freire, que nos possibilitou/possibilita valorizar a relevância da ação político-pedagógica nas escolas. Trazemos o recorte de uma pesquisa realizada em quatro escolas públicas de Alagoas, investigação inserida no Observatório Alagoano de Leitura na EJA, que nos conduziram a constatar que as escolas se configuraram como *espaçotempo* de exercício de autonomia, de estudantes e professores, apropriando-se da realidade. Inspirados ainda em Freire (1979) reafirmamos o compromisso com a Educação como prática da liberdade. Nesse contexto, a palavra é compreendida como “força de transformação do mundo”. Assim, podemos pensar com Freire (2005) e Honneth (2009; 2018) nas formas de engajamento e luta que evocam processos de humanização e libertação frente aos contextos de profunda coisificação e conseqüente esquecimento do reconhecimento subjetivo e social.

Palavras-chave: Pedagogia da Resistência. Estudantes da EJA. Escolas. Narrativas.

NEW GRAMMAR OF RESISTANCE PEDAGOGY: A READING FROM FREIRE

In this article, we highlight the contributions of the readings of Freire (1975, 1979, 1992, 2005) and Honneth (2009, 2018) that were part of our professional trajectory. It is noteworthy that in the paths we live at different times, as teachers, researchers of Education, we had the opportunity to experience innovative pedagogical practices, largely based on the bibliographic legacy of Paulo Freire, which enabled us/makes it possible to value the relevance of political-pedagogical action in schools. We bring here the clipping of a research carried out in four public schools in Alagoas, an investigation called Alagoas inserted in the Observatory in EJA, which led us to verify that the schools are configured as spacetime for the exercise of autonomy, by students and teachers, appropriating the reality. Still inspired by Freire (1979), we reaffirm the commitment to Education as a practice of freedom. In this context, the word is understood as “the world’s transforming force”. Thus, we can think with Freire (2005) and Honneth (2009; 2018) in the forms of engagement and struggle that evoke processes of humanization and liberation in the face of contexts of deep reification and consequent forgetfulness of subjective and social recognition.

Keywords: Resistance Pedagogy. EJA students. Schools. Narratives.

Submetido em: 24/04/2021

Aceito em: 16/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp100-124>



1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões sobre as contribuições de Paulo Freire de três professores do Ensino Superior que se encontraram com as teorias freireanas e se inspiraram como possibilidade para refletir sobre os desafios cotidianos da profissão, na tentativa de compreender a Educação como um direito subjetivo inalienável na sociedade democrática, como determina a Constituição Federal de 1988.

Considerando as nossas experiências, entre encontros dialógicos com a concepção teórico-metodológica desse educador avançamos em percursos como professores de Ensino Superior e pesquisadores, em distintos campos de atuação, mas sempre aprofundamos em nossas práticas pedagógicas o compromisso com os excluídos, marginalizados, seguindo uma concepção educativa ética, e para tanto recorremos a Freire (1992, p. 36-37) quando afirma: “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos [com condições] de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

Em nossos estudos sobre estudantes, professores e excluídos, reconhecemos e reafirmamos o legado bibliográfico de Paulo Freire, que nos possibilitou/possibilita valorizar a relevância da ação político-pedagógica na nossa atuação. Um desses encontros aconteceu na pesquisa denominada: A leitura e a formação de leitores, no estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização, no contexto do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos, situada nas ações do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), pertencente ao Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

A investigação do referido Observatório envolveu quatro escolas públicas, que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, localizadas na periferia urbana de Maceió, sendo duas municipais e duas estaduais. Essas escolas concordaram com a pesquisa, por livre e espontânea vontade, com o desejo de transformar o ambiente de ensino, uma vez que se tratava de um processo de *pesquisaformação*¹, com abordagem colaborativo-interventiva (IBIAPINA, 2008), refletindo sobre mediações didáticas voltadas para área de leitura e a formação de leitores na EJA.

¹ Optamos por apresentar ao longo do trabalho sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro a indissociabilidade semântica que existe entre eles.

Neste texto, narramos as lições aprendidas com Freire (1975, 1979, 1992, 2005, dentre outras obras) e as influências das leituras do autor, articulando as relações do seu pensamento com a concepção de Reconhecimento em Axel Honneth (2009, 2018), dois autores, sensíveis às problemáticas dos oprimidos e esquecidos, propuseram de modo convergente, as concepções de luta e engajamento em vista da emancipação humana. Percebemos o quanto as perspectivas freireanas e honnetheanas são profundamente inspiradoras de práticas libertárias e emancipadoras. Freire e Honneth deixam-se interpelar pela realidade, mas se posicionam criticamente em face aos contextos de opressão e desumanização.

Em Freire, a busca pelo movimento de uma educação libertadora que começa pela tomada de consciência da própria opressão que desemboca numa pedagogia de ação dialógica em busca de superação de contextos de opressão e subalternização. Nesse âmbito de sujeição, destaca-se em Freire o sentido mais profundo de engajamento e luta pela libertação. Engajar-se para o autor significa desvelar o mundo percebendo nitidamente as situações discrepantes do mundo da opressão e dos horrores provocados por uma pedagogia bancária e desumanizante, como se fôssemos apenas entulhos e depósitos dos saberes de outrem, impostos de forma autoritária.

Em Honneth (2009), a compreensão a partir de Lukács, de que a reificação a reificação assume uma segunda natureza humana, tudo passa a ser regido pela lógica do capital, inclusive as relações humanas. Os sujeitos passam a ser meros expectadores frios, impotentes e insensíveis diante do mundo. Perdem-se os vínculos afetivos, tudo passa a ser entendido como entidades frias e obsoletas, inclusive os humanos.

Nesse contexto aterrador, emerge em sociedade reificadas o esquecimento do reconhecimento. Para Honneth (2009), o sujeito só consegue desenvolver uma consciência do seu próprio ser quando é capaz de se engajar numa relação de reconhecimento. Portanto, o processo reificador nada mais é que uma falha nessa relação de aprendizagem entre autoconsciência e reconhecimento. O que se torna mais grave quando num processo de *autoreificação* a *autoafirmação* cai em esquecimento.

Para não deixarmos que a *autoafirmação* dos sujeitos da EJA em Alagoas permaneça no esquecimento, narraremos a seguir a experiência vivida, no âmbito do Observatório Alagoano de Leitura na EJA, na pesquisa já mencionada, articulando as obras de Paulo Freire e Honneth e de outros pesquisadores. Compreendendo que “narrar a vida é literaturalizar a ciência” (ALVES, 2008, p. 30), o que nos instigou a perceber as teorias freireanas, buscando a incorporação de significações relativas às produções

acadêmicas, curriculares e cotidianas, a fim de compreendermos as complexidades das relações, influências e contingências que permeiam nossos *fazeressaberes* acadêmicos.

2 ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

Especificando as leituras de Freire (1975, 1979, 2005, dentre outras), alertando-nos a entender o outro, no caso específico – os excluídos, os marginalizados do processo educacional -, acreditando que “[*educadoreseducandos*] encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato pedagógico, agindo criticamente e recriando seus atos” (FREIRE, 2005, p. 25).

Entendendo a sala de aula como um *espaçotempo* de aprendizagens, lugar onde os *praticantespensantes* da vida cotidiana produzem conhecimentos seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, uma relação dialógica/horizontal entre esses pares. Seguindo essa perspectiva, em nossa prática buscamos reflexões sobre a identidade dos educandos, considerando em qualquer espaço as diferenças sociais, culturais, etárias, raciais e de gênero

Isso porque, como educadores, reafirmamos uma prática ética e libertadora que parte da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientiza sujeitos e busca transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (FREIRE, 2005). Conscientização essa que há de orientar sujeitos no sentido de resignificar ou, até mesmo, ampliar seus conhecimentos. Conhecimentos esses que se constituem “nas relações homem-mundo², relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2005, p. 36).

Aprendemos com Freire (2005) que uma educação humanizante deve estar circunscrita às sociedades e a sujeitos concretos:

Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. [...] A opção, por isso, seria de ser também, entre uma ‘educação para a domesticação’, para a alienação e como educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito. (FREIRE, 2005, p. 36).

Tomando como lócus o Observatório Alagoano de Leitura na EJA estávamos focados em uma concepção de educação, como perspectiva de emancipação, conforme

² O sentido da palavra “homem” utilizada por Freire, refere-se a ser humano, na sua generalidade, conforme refletiu no seu livro Pedagogia da Esperança (1999).

Freire defende, nos remetemos ao entendimento de uma educação permeada pelo processo dialógico entendido como:

[...] encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 45).

Que permite,

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 1979, p. 97-98).

Nessa perspectiva, as teorias e escritos do educador pernambucano há muito nos encorajou para realizarmos uma educação como possibilidade de enunciação de sujeitos invisibilizados, e ou silenciados nas práticas sociais, sobretudo, no reconhecimento dos seus saberes no âmbito da educação formal ou não-formal, nos quais compreende-se que deve sempre emergir a ideia da educação emancipatória, para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas.

Entendendo assim como Freire (2005), que a emancipação desponta na educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Essa libertação não se trata de um projeto que deva ser construído num futuro longínquo, ao contrário, deve ser um processo implementado cotidianamente no *espaçotempo* onde aconteça o processo educativo.

Nesses aspectos, Freire nos impulsionou/na, principalmente nas ações do Observatório Alagoano de Leitura na EJA, para uma educação baseada numa concepção transformadora e emancipatória, não podendo buscar fundamentos em discussões superficiais, que não revelam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, deve estar baseada no diálogo constante, que desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações, uma vez que para Freire (1992, p. 43):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1992, p. 43).

Seguindo essa perspectiva freireana, caminhamos na contramão de uma lógica hegemônica, situando-nos, mais especificamente, na perspectiva pós-abissal que:

[...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2001, p. 42).

Concordando com Santos, e nos apoiando ainda em Freire, mais especificamente na *Pedagogia do Oprimido* (2005) é que buscamos fundamentos sobre a noção de educação “emancipadora” que se constitui como “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide. Liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo” (FREIRE, 2005, p.32). Nos dando subsídios para pensar a construção de práticas educativas mais justas e democráticas, nas quais todos os sujeitos e conhecimentos, por intermédio do diálogo, sejam partes ativas dessa construção.

A concepção teórico-metodológica de Freire nos ensina que a escolha dos objetos de estudo para a prática pedagógica ético-crítica vai além dos interesses imediatos dos estudantes, de temas da vida diária ou assuntos de interesse, conceitos, descobertas e pesquisas. O ideário dessa educação popular de base freireana, se configura em produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos estudantes (FREIRE, 2005), pois a educação só é libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem nesta atividade.

Esse pressuposto nos remeteu nas ações do Observatório a uma condição reflexiva, o repensar as formas de ensinar para se chegar à educação humanizadora, de modo que mais uma vez Freire apontou para uma pedagogia libertadora, que estivesse articulada aos interesses dos estudantes. Assim, as contribuições de Freire (2005), permitem aos educadores repensarem os currículos, através da investigação, tematização e problematização dos problemas vivenciados pelos educandos.

Para a realização dessas ações nos baseamos em Freire (2005) quando afirma que toda intencionalidade da prática pedagógica deve ser coerentemente construída com os estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não podendo, portanto, aprisionar e subjugar tempos/espacos históricos concretos a um *tempoespaco* futuro e mitificado. Nesse sentido, Freire (1992, p. 32) destaca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a

constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

É importante lembrar que as teorias de Freire nos impulsionam a para as reflexões sobre a horizontalidade dos sujeitos nas salas de aula, permitindo-nos refletir sobre a educação como forma de ampliação de criticidade, neste aspecto, para nós educadores/as comprometidos com a liberdade e democracia faz-se imprescindível que os estudantes tragam para sala de aula seus saberes e experiências, conforme nos indica Freire:

Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1992, P. 32, 33).

Essa citação nos remete para a concepção de educação enquanto possibilidade de emancipação, em que o pensador convencionou denominar de Educação problematizadora, que possibilita,

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1979, p. 97,98).

Concordando com o autor, acreditamos em uma educação como possibilidade de enunciação de sujeitos, principalmente no reconhecimento dos seus saberes, que emerge a ideia da educação emancipatória para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas. É neste contexto que Freire (2005) nos conduz para uma educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão.

O ponto fundamental dessa Educação é problematizar o mundo, as opressões e suas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de apresentar respostas prontas, mas questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução. O conceito de diálogo na sala de aula, tão difundido por Freire, ultrapassa

a troca de ideias, ou conversar polemizando, é permitir uma educação problematizadora em que estudantes e educadores tenham seus saberes reconhecidos suas histórias, suas verdades e realidades.

O princípio do diálogo é a palavra compartilhada, cheia de sentido, que é “encharcada do inédito-viável” (FREIRE, 2005, p. 22), e tem como pressupostos relações verdadeiras, comprometidas e democráticas. Possibilita e promove o debate entre o homem, natureza, cultura e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica, pois prepara o homem para viver o seu tempo sendo sujeito da sua transformação.

É nesse processo de construção da educação que Freire (1992) que compreendemos, sobretudo, em nossas práticas e pesquisas do/no Observatório Alagoano de Leitura na EJA que é necessário o enfrentamento das ‘situações-limites’, uma vez que é nessas “situações-limites” que existem possibilidades de se ir além, de se construir uma educação que permita ousar, mudar, transformar-se e de sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita.

Dessa forma, emerge uma prática problematizadora, fundamentada na criação do novo, do possível uma vez que para Freire (1992, p. 94), não se consegue alcançar a meta da humanização “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”. E a seguirmos essa perspectiva, entendemos que os currículos construídos cotidianamente, devem estar comprometidos com a concretude das vivências, uma vez que,

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 32).

Nesse cenário os ensinamentos de Freire (2005) nos proporcionam a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico, e vice-versa. Refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as vicissitudes da ação docente. Entender que a prática educativa como prática social acontece *dentrofora* da sala de aula, uma vez que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, (2005, p. 36).

As experiências vivenciadas em nossas trajetórias educativas, e a partir dos encontros com Freire, favoreceram a compreensão de que problematizar o fazer-

pedagógico, e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de mostrar as respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução, é neste sentido que Freire (2005, p. 115, 116) comenta:

Daí que, para essa concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai se dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo pragmático da educação.

Nesta perspectiva, as salas de aula devem ser também compreendidas como *espaçostempos* de oportunidades, de práticas pedagógicas comprometidas com os estudantes, enxergando-os como sujeitos inseridos em realidades concretas específicas, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los em estereótipos ou rótulos. Ou seja, uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes.

3 ENGAJAMENTO E LUTA POR RECONHECIMENTO EM SOCIEDADES REIFICADAS: INTERFACES ENTRE FREIRE E HONNETH

A ideia central desta seção é pensar as relações do pensamento de Freire com a concepção de Reconhecimento em Axel Honneth. Sobretudo os aspectos ligados à compreensão de Gramáticas em Freire e Honneth, no que tange à percepção e luta dos oprimidos e vulneráveis em sociedades complexas no contexto contemporâneo.

Partimos de um núcleo fundamental que alimentou por décadas o pensamento freireano na sua luta por uma libertação dos oprimidos e as preocupações de Honneth fundadas na ideia de Reconhecimento de grupos minoritários e vulneráveis, em contextos de economias neoliberais no horizonte de um capitalismo avançado.

Manteremo-nos no ângulo da discussão da Teoria Crítica em que Paulo Freire se refere no contexto de sua obra *Pedagogia do Oprimido* aos pensamentos de Erich Fromm (Primeira Geração da Escola de Frankfurt) e Georg Lukács a partir da interpretação honnetheana.

3.1 Reconhecimento e Libertação dos Oprimidos: “ninguém liberta ninguém; ninguém se liberta sozinho – os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire, 2005)

No contexto da discussão na ótica dos oprimidos, Freire (2005) percebe as questões ligadas à cultura de morte traduzida na dependência emocional e total dos oprimidos e nos remete às manifestações que Fromm (apud Freire 2005, p. 58) chama de necrófilas. Neste âmbito de compreensão, de uma existência totalmente desfigurada e da total destruição da própria história e da história das outras subjetividades radicadas na história. Assim nos diz Freire (2005, p. 58-59), que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'convivência' com o regime opressor. Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*.

Retomamos Fromm (apud Freire, 2005, p. 62) quando afirma que a ação libertadora se faz a partir de um processo de reconstrução dos sujeitos inseridos na história, na luta por liberdade.

É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas 'liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se'. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina... É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como 'coisas'. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase 'coisas'. A luta por esta reconstrução começa no [autorreconhecimento] de homens destruídos.

É no bojo dessa compreensão que parte dos conceitos de luta e liberdade que são princípios fundamentais para uma práxis humana fundamental. A luta implica o reconhecimento, que significa superar a 'coisidade', ou seja, trata-se de mover-se dentro de um processo reconstutivo que se inicia no *autoreconhecimento* da própria situação de destituição.

Nesse sentido, a leitura honnetheana aproxima-se de modo muito sutil do pensamento freireano que é o objeto da nossa discussão nesta seção. Ou seja, Honneth (2018, p. 31) ao se referir a Lukács nos diz que o conceito de reificação não significa senão "que uma relação entre pessoas que assume o caráter de coisidade". Descreve Honneth (2018, p. 32) de forma pormenorizada esta relação, ao dizer:

Na troca de mercadorias, os sujeitos se veem reciprocamente forçados a a) perceber os objetos existentes somente na qualidade de 'coisas' potencialmente valorizáveis; b) ver seu parceiro de interação somente enquanto 'objeto' de uma transação rentável; e, finalmente, c) considerar suas próprias capacidades apenas como 'recursos' objetivos para o cálculo das oportunidades de valorização.

Segundo o pesquisador na esteira dessa compreensão ulterior, percebe-se o argumento de que o conceito de reificação é semanticamente denso e nos remete para o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências, do próprio *Self*. Ou seja, este argumento funcionalista que deveria permear

todos os campos das esferas da vida (objetivo, social e subjetivo) e serem assimilados pela lógica da troca de mercadorias próprias da natureza do capitalismo. Assim chegamos à primeira grande tese de Lukács na ótica honnethiana, ou seja,

[...] no capitalismo, a reificação se tornara uma 'segunda natureza' dos seres humanos. Para todos os sujeitos que participam na forma de vida capitalista, tem de ser tornar um costume habitual o fato de perceberem a si próprios e o mundo circundante segundo o esquema dos objetos meramente reificados. (HONNETH, 2018, p. 34)

No âmago dessa compreensão, Honneth (2018) percebe agudamente o fato de que no sistema capitalista as várias esferas da vida são suplantadas pela lógica da troca de mercadorias, ou seja, a mesma relação que estabelecemos com o mundo objetivo das coisas (mundo dos objetos) é a mesma relação e significado que atribuo ao mundo social das normas (regras e normas de convivência) e ao mundo subjetivo (vivência pessoal das emoções e dos sentimentos). Ou seja, as três esferas acima mencionadas são percebidas a partir de sua utilidade nas transações financeiras e econômicas.

Por sua vez, segundo Honneth (2018) Lukács procura ir além desta primeira estratégia conceitual. Propõe um caminho sumamente interessante e deixa em segundo plano a ideia das transformações sofridas pelos objetos apreendidos pela reificação e lança mão da ideia de como esse processo reificador propugnado pelos sistemas de mercadorias no capitalismo afeta os sujeitos agentes envolvidos em suas inscrições históricas e sociais. Pontua Honneth (2018, p. 35),

Lukács afirma que, no 'comportamento' dos sujeitos, também, ocorrem, sob a coerção de troca de mercadorias, transformações que se referem à relação total com a realidade circundante; pois, na medida em que adota continuamente o papel de parceiro de troca, o ator se torna um 'expectador impotente' e 'contemplativo', diante daquilo que se 'passa com sua própria existência considerada uma partícula isolada, integrada em um sistema estranho'.

No âmbito dessa compreensão, segundo o autor, o próprio sujeito não se deixa afetar psiquicamente e existencialmente pelo mundo circundante tornando-se um expectador neutro e distante. Com a palavra 'contemplação' traduz-se como atitude passiva e com a palavra 'indiferença' se traduz o sujeito como aquele que não se deixa afetar emocionalmente pelos eventos, que permanece sem qualquer envolvimento íntimo e subjetivo.

Partindo destas duas concepções conceituais que revestem o sujeito a partir da tônica da reificação como uma segunda natureza, Honneth (2018) percebe em Lukács um duplo movimento. O primeiro é que a reificação passa a modelar os comportamentos humanos em sociedade tornando os sujeitos em meros observadores, alheios à própria

existência. Tornamo-nos expectadores impotentes e neutros diante dos fatos da existência. Assim, no segundo movimento é que esse modo neutro de existir e perceber o mundo tomado pela força da reificação nos torna indiferentes em relação aos afetos e aos sentimentos que brotam de si e da realidade, pois os mesmos, neste processo avassalador são tomados como coisas, como entidades frias e obsoletas. Portanto, na percepção de Honneth (2018, p. 38),

Lukács procura compreender a reificação como comportamento indiferente e observador que forma um conjunto de costumes e atitudes e atenta contra as regras de uma forma mais originária ou melhor da práxis humana. Os princípios normativos sobre os quais Lukács se apoia em uma análise da reificação não consistem em uma soma de princípios moralmente legítimos, mas em um conceito de práxis humana correta; e tal tipo de conceito se relaciona em sua justificação de maneira muito mais forte aos enunciados da ontologia social ou da antropologia filosófica do que no âmbito tradicionalmente denominado de filosofia moral ou ética.

Tomando a primeira concepção 'gramatical' a que chamamos de engajamento na esteira de Freire (2005) e Honneth (2018), entendemos, assim como os autores que o engajamento é força propulsora central no processo de libertação contra toda forma de sujeição e invisibilização. Assim, nos diz Honneth (2018, p. 80),

Lukács compreendia um tipo de hábito de pensamento ou da perspectiva solidificada de maneira habitual por meio dos quais os homens, ao endossá-los, perdem sua capacidade de engajamento interessado em relação a pessoas e acontecimentos; e na proporção dessa perda, assim ele estava convencido, os sujeitos se transformavam em meros observadores passivos, para quem não somente seu mundo circundante social e físico, mas também sua própria vida interior deveria aparecer como um conjunto de entidades reificadas.

Portanto, para Honneth (2018) na interpretação que faz de Lukács a perda desse engajamento interessado está ligada ao processo de reificação em que os sujeitos se compreendem como coisas, já que as relações impostas pelo sistema capitalista transforma as relações subjetivas em relações objetivas, ou seja em entidades puramente reificáveis. O auge desse processo reificador é impulsionar o esquecimento do reconhecimento do outro, conduzindo a um processo de profunda amnésia pessoal e social.

Nota-se a partir de Freire (2005), por sua vez, neste mesmo campo semântico da palavra *engajamento* uma fina sintonia com o pensamento de Honneth. Assim, nos diz Freire (2005, p. 46)

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão, e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

Partindo do contexto da afirmação acima, percebe-se em Freire (2005) um movimento interessantíssimo. O conceito de desvelamento do mundo da opressão à medida do comprometimento com a própria práxis, com o próprio engajamento na transformação do mundo. Assim, para corroborar essa concepção, Freire (2005, p. 61) nos diz: “é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento.” A segunda concepção gramatical está fundada na ideia de Reconhecimento, que em Freire (2005) se traduz na busca de *Ser Mais*. Assim, Freire (2005, p. 86) afirma,

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, é a sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.

No bojo dessa compreensão, está a ideia antropológica e ontológica fundamental do pensamento de Freire. Ou seja, a marca desta compreensão do *Ser mais* acontece à medida da sua inscrição histórica no mundo, isto não se dá pela busca egocêntrica, isolada, fria e que enceta um movimento de *ser menos*, de profunda e entranhada desumanização. Pelo contrário, o movimento do ser mais, é radicalmente histórico, exige um mergulho no profundo humanismo que se concretiza num processo libertador e que permite uma concepção verdadeira do mundo impulsionando a luta por emancipação.

Mas é sobretudo na concepção de Freire (2005) da solidariedade dos existires que nos faz encontrar o pensamento de Honneth sobre a ideia de Reconhecimento. Um dos padrões de Reconhecimento em Honneth (2009) é a Solidariedade que se traduz no modo de Reconhecimento como Estima social e na autorrelação prática como autoestima. Sobretudo no âmbito das sociedades contemporâneas a Solidariedade como se referem Freire (2005) e Honneth (2009) se constitui uma dimensão fundamental da personalidade que se constrói a partir de identidades coletivas que lutam contra formas de desrespeito como a degradação e a ofensa.

Em ambas as perspectivas epistemológicas e axiológicas encontramos no sentido da Solidariedade não a honra que fundava as sociedades tradicionais, como bem definiu

o jovem Hegel de Jena, no seu tratado *Sobre a Eiticidade*. Mas o que funda a Solidariedade é a estima social construída por todos os sujeitos radicados na história, construída, sobretudo, pelos oprimidos e vulneráveis. Já que toda luta por Reconhecimento começa com uma experiência concreta de desrespeito que fere a dignidade humana.

Por sua vez, em sociedades neoliberais a ideia de Solidariedade e AutoEstima são minadas e prejudicadas pelo sistema capitalista que engendra formas de reconhecimento a partir da estima meritocrática fundadas na honra e não na dignidade humana. Nesse âmbito de compreensão, Freire (2005) e Honneht (2009) rompem com esta perspectiva meritocrática própria do sistema capitalista e propõem a luta por Reconhecimento no sentido de *ser mais* num processo de humanização, libertação e emancipação que evoca a dignidade humana dos oprimidos e desvalidos como um princípio fundamental da inviolabilidade humana.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: CONTEXTOS, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos atuou como revelador de significados, analisador de situações e provocador de aprendizagens, surge das inquietações advindas de um grupo de professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal), com o alto índice de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Estado de Alagoas. Esta pesquisa propôs uma metodologia de investigação que estabeleceu uma relação entre atividades de pesquisa, ensino e extensão, com intuito de aproximar universidade-escola. Atuando na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e na formação continuada de professoras das escolas, desencadeando um processo, em que as relações estabelecidas foram de respeito e valorização das redes de saberes de todos os envolvidos.

Para compreender as identidades dos estudantes e suas expectativas em relação a escolaridade foi importante escutá-los, não simplesmente para decodificar as suas mensagens, mas para compreender os sentidos que foram produzidos em condições determinadas e o que esses sentidos têm a ver com o que é/foi vivido pelos sujeitos, suas experiências, suas histórias de vida na investigação: A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na educação de jovens e adultos (2011-2014), como já nos referimos, que teve a duração de quatro anos.

Esta investigação aconteceu em 4 (quatro) escolas públicas – 2 (duas) da rede municipal e 2 (duas) da rede estadual situadas em Maceió - AL. Os sujeitos da Pesquisa foram professores e estudantes da EJA, das escolas investigadas. As escolas foram escolhidas por possuírem grande representatividade como formadoras de estudantes jovens, adultos e idosos trabalhadores nas comunidades em que estão inseridas. Trazemos o recorte realizado em duas que denominamos de forma fictícia de Rubi e Pérola, dentre as quatro investigadas.

Essa escuta deu-se por meio de narrativas de múltiplas vozes que ecoaram num discurso, seja nas sessões conversas³ com os estudantes, seja no cotidiano vivenciado nas escolas onde os sentidos foram se construindo e se recriando e os sujeitos teceram “[...] seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 17). Foram momentos que nos,

[...] fizeram compreender que: [...] narrar histórias é, pois, uma **forte experiência humana**, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. Ela é também **muito funcional** nos espaçostempos **culturais cotidianos**, nos quais ‘conta’ – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória oral. Nesses espaçostempos cotidianos, a cultura narrada tem grande importância **por garantir formas**, de certa maneira, **duradoras aos conhecimentos**, por poderem ser **repetidas e recriadas**, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma **ressignificação**, uma história diferente das que conhecemos em relação aos **conhecimentos científicos ou políticos oficiais**, que são sobretudo escritos (grifo dos autores) (ALVES; GARCIA, 2002, p. 17).

Os estudantes da EJA das escolas envolvidas são trabalhadores jovens e adultos que possuem muitos saberes advindos de suas comunidades, trabalhos, experiências extraescolares, que não devem ser ignorados no cotidiano escolar. Por isso, durante a pesquisa necessitamos ouvi-los, sobretudo para analisar quais seriam suas expectativas em relação à escola. Entretanto, de maneira geral constatamos que no discurso oficial, os níveis de leitura e de escrita dos sujeitos estudantes da EJA os colocam sempre em posição de desvantagens perante aqueles que dominam essas habilidades. Reconhecendo esse processo, os sentimentos de inferioridade permanecem em suas narrativas.

³ São conversas com sujeitos sobre suas práticas presentes, passadas e futuras, nos múltiplos contextos cotidianos, utilizadas como procedimento metodológico. Trata-se de uma conversação que suscita diálogos permitindo uma melhor compreensão da realidade cotidiana que se torna acessível por meio das narrativas (ALVES, 2010).

Os estudantes das escolas investigadas dialogaram nas sessões conversas realizadas em cada uma, sobre o que esperam da escola, suas histórias, suas identidades, entre outros pontos, acreditando assim como Freire (1992, p.46) que:

[...] foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi que, para o(a) educador(a) progressista, não há outro caminho senão assumir o 'momento' do educando, partir de seu 'aqui' e de seu 'agora', somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua 'ingenuidade'.

Para além de Freire (1992), concordamos com De Certeau (1994), quando diz que "A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis" (DE CERTEAU, 1994, p. 50).

Nesse percurso no/do/com o cotidiano nas escolas de EJA observadas, buscamos, principalmente, não possuir uma pretensão de manter a verdade absoluta, uma vez que buscamos refletir sobre os saberes do cotidiano dos estudantes e professoras, nas suas experiências de vida, sem negar o valor e a importância dos conhecimentos produzidos pela ciência.

5 ESTUDANTES DO OBSERVATÓRIO ALAGOANO DE LEITURA NA EJA: EXPECTATIVAS, HISTÓRIAS E REALIDADES

Nesta seção trazemos como recorte discursos dos/as estudantes da EJA, envolvidos na pesquisa que ora nos referimos com o nosso olhar voltado para as suas narrativas, respeitando os seus tempos, as suas singularidades e as realidades de cada escola, nos seus cotidianos, considerando os limites do tempo escolar que é um tempo social e administrativo imposto aos sujeitos, é um tempo forçado, um tempo, muitas vezes, sem espaço para a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Os envolvidos nesta pesquisa – tanto professores como estudantes -, estavam disponíveis para o diálogo, sem medos, como mais uma vez nos diz Freire (1992):

[...] penso que deveríamos entender o 'diálogo' não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos estudantes nossos amigos. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE, 1992, p. 54).

Esses discursos estiveram presentes em diversos momentos de vivência, no sentido de entender os cotidianos escolares da EJA que nos exigiu disposição de enxergar além daquilo que os outros já viram. E muito mais: tivéssemos condições de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capazes de “engolir” sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.

Rompendo com essa visão de inferioridade, esses estudantes foram entendidos como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não tentamos, portanto, classificá-los e subjugar-los a tempos, situações socioeconômicas, ou a um *espaçotempo* futuro e mitificado, idealizado. Estávamos interessados em compreender:

- a) Quais os motivos levam os estudantes a retornarem para a escola
- b) Qual a relevância da escola para suas vidas,

Buscando investigar quais os significados e expectativas que os/as estudantes da EJA atribuem a escola, ao retornarem os estudos, escutamos:

[...] quem estuda, quem estuda tem um bom emprego, quem não estuda não tem nada, eu digo sempre à minha filha, eu mesmo tenho 58 anos não tenho muito o que fazer mais da minha vida, mas quem é jovem tem que estudar (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

[...] eu já estou com 23 anos que estou aqui em Maceió, em Riacho Doce, agora vim estudar aqui, já sei ler um pouquinho, o meu objetivo é ser ao menos um mestre de obra, já sou pedreiro, vou tentar (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Hoje [2014] tenho 38 anos, tenho meu negócio e estudo, eu estudava antes aí fui trabalhar e sai da escola, agora eu não vou mais sair, não vou desistir. Eu acho que o melhor da vida do ser humano é o estudo, porque hoje em dia você sem estudo não é nada. Até mesmo no serviço se você não tem estudo não é nada, por isso eu continuo aqui, mesmo com todas as dificuldades da vida eu fico e não desisto (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Necessidade de voltar à escola foi por causa da falta de emprego né, e hoje em dia você só consegue através do estudo, se você não tem estudo, você não tem emprego; quero melhorar de vida; (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Para esses estudantes a decisão de voltar à escola é uma forma de resistência, sendo de certa maneira uma possibilidade de melhorar a situação socioeconômica desses sujeitos. Como podemos observar nessas falas diante de suas situações de

subalternidade em relação à vida, situações socioeconômicas, ou como afirmam “mesmo com todas as dificuldades da vida” insistem em permanecer na escola.

E nessa caminhada, no cotidiano das escolas ao nos envolver mais com os estudantes fomos percebendo que a cada dia resistem, permanecem “burlando” e nos mostraram que têm condições de aprender e superar dificuldades, enfrentadas no contexto interno e externo à instituição escolar, recorremos a Moura (2007, p.04) quando afirma que:

[...] uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por suas condições sociais, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer [...].

Diante dos dados obtidos, nessas narrativas, pode-se afirmar que no contexto desta pesquisa os estudantes demonstraram se reconhecer como construtores da sua própria história educativa, num amplo processo formativo. Ressaltamos que foi possível constatar que para esses estudantes da EJA que habitaram/habitam o espaço das escolas, essa instituição representa um lugar onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida, como expuseram em um dos fragmentos acima: “Necessidade de voltar à escola foi por causa da falta de emprego né”, [...] “quero melhorar de vida”.

Nesse aspecto, podemos registrar, sobretudo o otimismo dos nossos interlocutores em relação ao futuro e as possibilidades de atuação e melhora de vida, após a formação concluída. No tocante às reflexões sobre a relevância da escola para suas vidas os estudantes afirmam:

[...] eu já tive muita dificuldade na vida, as patroas não querem contratar empregadas que não sabem ler, eu já estou lendo, consegui um emprego, mas ainda quero mais, não vou ser doméstica a vida toda, quero trabalhar de recepcionista, eu tenho sonhos, a escola até ajuda nisso. (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS)

[...] já vim da outra sala pra aqui, eu tenho muita dificuldade de responder o dever, preciso saber das coisas pra acompanhar minha filha, é que eu tenho uma filha doente especial, e tenho outra filha que estuda no terceiro ano, e tô aqui pra ir pra frente, muita coisa que eu não sabia, desenrolei muitos casos aqui na escola, (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Olhe só aqui na escola é que a gente tá tendo oportunidade, estou com muita esperança de melhorar de vida, quero sair daqui da escola e poder arrumar um bom emprego, aqui eu estou aprendendo muito mais do que estudei quando eu era criança, a escola é muito importante para isso (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Só aqui deram oportunidade pra gente aqui, [...] eu quero aprender para melhorar minha vida, meus filhos me dão o maior apoio querem que eu vá pra frente. Mesmo com todas as dificuldades da vida” [...] “Hoje posso estudar, e viver a

minha vida” (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Pretendo aprender mais, saber dos ônibus, conseguir ler a bíblia também, e alguns livros que eu tenho vontade de ler, porque eu começo a ler e depois já não tenho paciência mais e eu sabendo mais eu vou conseguir né, mais um pouco. [...] Para mim é cansativo demais, trabalho o dia todo, faço faxina, e ainda venho para escola é puxado, mas não vou desistir (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS).

Analisando as narrativas em questão fica explícito que o retorno à escola provoca nos sujeitos uma grande expectativa com relação ao saber escolar, mas aos poucos essa expectativa se amplia e surgem outros desejos: ajudar os filhos menores que frequentam a escola, e almejar um futuro profissional relativamente melhor e, também, a continuidade de avançar na escolarização.

Esses sujeitos valorizam a cultura escolar, principalmente porque suas histórias e vidas estão carregadas de negação, suas falas nos mostraram que a escola para eles é lugar privilegiado de oportunidades que lhes possibilitam ampliarem suas ações na sociedade e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, como pode-se constatar nessas narrativas: “Olhe só aqui na escola é que a gente tá tendo oportunidade, estou com muita esperança de melhorar de vida, quero sair daqui da escola e poder arrumar um bom emprego”, ou quando afirmam: “consegui um emprego, mas ainda quero mais, não vou ser doméstica a vida toda, quero trabalhar de recepcionista, eu tenho sonhos, a escola até ajuda nisso”. Entendendo que o trabalho para esses indivíduos é de muita importância, como afirma Andrade:

[...] O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos (ANDRADE, 2004, p.4).

Diante das realidades que os/as estudantes enfrentam no dia a dia, é preciso que os educadores os ouçam, pois esses sujeitos estão inseridos no mundo do trabalho, trazendo consigo histórias e culturas, desta forma sendo necessário dar uma maior atenção para os saberes que trazem para a escola, valorizando os conhecimentos que são adquiridos em suas vivências diárias, suas duras realidades.

De acordo com os relatos apresentados, tornam-se explícitos os sacrifícios que esses estudantes fazem para permanecerem na escola, como eles afirmam: “Para mim é cansativo demais, trabalho o dia todo, faço faxina, e ainda venho para escola é puxado, mas não vou desistir”, nesse sentido, ressaltamos as táticas dos estudantes para driblar

alguns obstáculos, contudo existem objetivos a serem alcançados, que os impulsionam para o enfretamento desses obstáculos.

Partindo deste âmbito de compreensão, percebemos uma relação densa entre libertação e processo de reconhecimento identitário que se faz a partir das relações inseridas na história numa compreensão crítica dos processos de subjetivação que se inserem numa perspectiva dialética entre ontogenética e filogenética, ou seja, na reconstrução da história individual de cada um que se faz numa construção coletiva da espécie humana, é a tradução freireana do *ser mais*.

Neste sentido, retomamos o conceito de reconhecimento em Honneth (2009) a partir da concepção de luta engajada de Freire (2005). Trata-se de uma primeira e fecunda relação de ambos os autores no que tange à compreensão do movimento cultural de libertação frente aos ditames das regras duríssimas impostas pelo capitalismo que se traduzem em silenciamento, opressão, coação e subalternização dos oprimidos que buscam reconhecer-se neste processo de coisificação e reificação como únicos responsáveis pela construção de suas autonomias e libertação. De fato, partimos das percepções de Freire e Honneth, no que tange à práxis humana. Ambos partem de Lukács para uma interpretação legítima da realidade fundada no capitalismo e suas nefastas implicações para a construção histórica dos sujeitos no mundo em que habitam as suas vozes e seus silêncios.

Por sua vez, Honneth (2018) afirma que o processo conduzido pela reificação transforma os sujeitos em meros expectadores, impotentes e indiferentes às discrepâncias sociais e econômicas da realidade. Ou seja, passam a ser meros observadores neutros que não se deixam afetar psicologicamente ou existencialmente pelos fatos e acontecimentos diuturnos da existência.

No cerne dessa aproximação, salutar, de ambas as perspectivas epistemológicas de Freire e Honneth percebemos com clareza o avançar do processo reificador conduzido pelo capitalismo no que tange a dois aspectos centrais desse núcleo teórico. O que dá origem ao que chamamos de nova gramática freireana no que nos propomos com a aproximação honnetheana. A primeira concepção 'gramatical' que os aproxima é o conceito de *engajamento*, ou seja, a substituição deste pelo comportamento observador; e a segunda concepção 'gramatical' remete-nos à ideia de *reconhecimento*. A compreensão de uma reconstrução, de uma 'nova gramática' freireana, que foi possível a partir do enlace com o pensamento honnetheano.

Essa reconstrução se efetiva para ambos os autores a partir da resignificação do conceito de luta num processo emancipador e libertário. Essas reflexões nos conduziram

durante a pesquisa do Observatório a trazer à tona essas narrativas dos estudantes, que nos apontaram para a luta que emerge num contexto de opressão e de cerceamento das liberdades individuais e coletivas. Reconhecer-se oprimido numa sociedade profundamente abissal e contraditória, é assumir a partir da luta a concepção de conflito que surge no movimento de libertação e de emancipação. Nesse sentido, Freire (2005) descortina a liderança revolucionária a partir da concepção de luta como um saber revolucionário que não foi outorgado por ninguém.

Sobre esse aspecto, as ações do Observatório Alagoano de Leitura na EJA estavam baseadas em Freire (2005, 63) quando afirma que: “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece numa relação dialógica permanente”. Retomamos, assim, a uma concepção de pedagogia realmente libertadora, que: “busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como a pedagogia [do sujeito]. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’ (FREIRE, 2005, p. 63).

No âmbito dessa compreensão, partindo da realidade dos/as estudantes da EJA, percebe-se que o diálogo, como um exercício constante de lutar para dizer a própria palavra, é uma forma profunda e sentida de romper com esse processo reificador, que pretende tornar os sujeitos em meros expectadores, impotentes, neutros e insensíveis à própria história. Diante deste contexto, nos coube durante a pesquisa possibilitar uma prática ética e libertadora, capaz de, partindo da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar os sujeitos, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (FREIRE, 1992).

Sobre a reconstrução de sujeitos históricos entendemos, assim como Freire (2005), que é uma tarefa que evoca em suas ações um processo reflexivo e genuinamente libertador. A partir das evidências das elucidações acima, Freire (2005) coloca indiscutivelmente a dimensão da inserção crítica no mundo como um dos pressupostos fundamentais no empenho na luta pela libertação, ou seja, os oprimidos se empenharam nesta luta por libertação tendo como parâmetros a si mesmos, na sua luta por redenção. Interessante notar que Freire (2005, p. 47) assim nos diz, corroborando esta afirmação anterior: “quem inaugura a negação não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua”.

Segundo Honneth (2009) essas são formas de reconhecimento recusado, ou seja, são comportamentos lesivos que atingem os sujeitos feridos numa visão positiva de si mesmos formada de maneira intersubjetiva. Interessante notar que para Freire (2005) a

situação dos marginalizados que são os oprimidos, a saída não está em integrar-se ou incorporar-se às estruturas que oprimem, mas em transformá-las.

Ressaltamos que reconhecer o saber do estudante da EJA engloba o captar, estar aberto e sensível a essas experiências sociais e entender seus significados, suas múltiplas determinações e consequências para um viver humano digno e justo. Sendo assim, nas experiências de investigação vivenciadas buscou-se romper com os conhecimentos tidos como fechados, confrontando-os com outras opções de currículos emancipatórios mais justos e igualitários, mais humanos.

Refletir sobre a realidade dos/das estudantes da EJA significou para nós envolvidos/as no Observatório, o movimento de reabilitar o reconhecimento e a inviolabilidade dos sujeitos históricos, imersos no mundo e na história. No contexto da formação dos/das estudantes da EJA se traduz no engajamento por uma educação libertadora, que não aceite as formas de reconhecimento recusado, que institua o reconhecimento prévio como condição antropológica vital e acima de todo tipo de conhecimento objetificador, manipulador e impositivo.

O conceito de diálogo nos ajudou na pesquisa a ultrapassar a mera troca de ideias, mas permitiu a possibilidade de uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA tiveram seus saberes reconhecidos, suas histórias, suas “verdades” e realidades válidas. A educação foi compreendida como atividade extremamente importante no processo formativo dos sujeitos indo muito além de apenas, em uma aula de leitura decodificar letras e palavras.

Este estudo faz com que percebamos que esses estudantes são conscientes do “tempo perdido”, e que eles encontram na EJA possibilidades dinâmicas de reconstrução de conhecimentos e da própria vida, pois com a permanência e em suas falas nos fica visível o desejo em aprender como também a busca pela melhoria de suas vidas.

Nesse sentido, o Observatório alagoano de leitura em EJA suscitou reflexões e formações a partir dos pensamentos de Freire e Honneth, uma luta ética motivada pelo desejo profundo de humanização, de *ser mais*, assumindo a luta e o engajamento como princípios éticos fundamentais no movimento de emancipação e libertação humanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo procuramos discutir os pressupostos epistemológicos e implicações práticas a partir do pensamento de Freire. Procuramos fazer uma interface entre Freire e

Honneth a partir das concepções de engajamento e reconhecimento em sociedades marcadamente autoritárias e teleguiadas pelo capitalismo e seus desdobramentos nefastos, como a pauperização da população e a acentuação do contexto de opressão e marginalização dos oprimidos.

No bojo da compreensão acima realçada, evidenciamos as contribuições das leituras dos autores, que fizeram parte da nossa trajetória profissional. Sob essas influências chegamos às experiências, como as do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, que nos permitiram vivenciar a ideia de currículo como prática de significação. Ou como espaço de enunciação, no qual vários discursos se entrecruzam na construção de novas perspectivas paradigmáticas em educação de adultos.

Nesta pesquisa, tomamos como base de estudo a Educação de Jovens e Adultos, de duas escolas situadas no município de Maceió, buscando compreender o que fizeram esses trabalhadores-estudantes retornarem aos estudos, bem como os motivos de ressignificação da importância da escola em suas vidas.

Em Freire e Honneth compreende-se que existe uma construção político-semântica em torno das concepções de luta e reconhecimento. A partir da luta dos oprimidos e marginalizados, as palavras que pronunciam o mundo em Freire, simbolizam a transformação do mundo pelos oprimidos, ou seja, as palavras não descrevem apenas o mundo, mas são tomadas na sua ação dialógica de libertação, de humanização e de desvelamento.

Buscamos, portanto, a todo o momento da/na pesquisa romper com o contexto de massificação e de opressão dos oprimidos seguindo a concepção freireana de que a ação libertadora e dialógica é uma construção semântica e pragmática dos que vivem em situação de marginalização, essa consciência do mundo por parte dos oprimidos impulsiona a luta pela libertação das tiranias impostas pelo sistema capitalista que cria e automatiza as relações entre os sujeitos, os faz meros expectadores impotentes e neutros em face da própria sujeição. Nesse contexto de reificação e coisificação, o engajamento torna-se a palavra que reabilita os sujeitos envolvidos na busca do *ser mais*, o que implica numa dupla tarefa: ontológica e antropológica.

Essas novas possibilidades paradigmáticas influenciam experiências como as que acontecem no referido Observatório, que promoveram a valorização das iniciativas sociais, constituindo-se em formas concretas de superar a tradição curricular na EJA, quase sempre pobre em inovações. Seguindo essa vertente, o Observatório configurou-se, no nosso entendimento, como uma tentativa de valorizar os currículos da EJA numa

perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2002), em que são consideradas tanto as experiências dos educandos, quanto as dos educadores ou os conhecimentos científicos.

As reflexões sobre as vozes dos estudantes da EJA do referido Observatório, nos fez ter um olhar diferenciado/sensível sobre seus discursos, buscou-se refletir sobre as experiências sociais, políticas de resistência dos estudantes investigados, diante de todo processo de negação vivido no decorrer das histórias de vidas.

Podemos constatar, ao interpretar as falas, que na oportunidade atual eles ainda enfrentam inúmeros contratempos, desde questões familiares até situações que envolvem o contexto trabalhista, em muitas realidades observadas é uma constante luta para conciliar escolar e trabalho, porém muitas delas persistem e não evadem.

A persistência em permanecer na escola é algo que demonstra um grande desejo pelo saber que não lhes foi possibilitado anteriormente. A busca pelo conhecimento também reflete o anseio de obter uma melhoria nas condições de vida, tanto das próprias estudantes, como também de seus familiares mediante a conquista de um certificado, que possa garantir melhores oportunidades no mundo do trabalho. Ao passo que a busca pelo conhecimento também se dá como maneira de gerar um maior apoio nos estudos de seus filhos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite (Org.). Et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP et alii, 2008.

BRASIL, **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar**: a terceira idade na educação de jovens e adultos. GT-18: Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Contagem (2014). Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4504--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade. São Paulo: Moraes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedirch. **O sistema da vida ética**. Lisboa: edições 70, 2018.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo sobre a teoria do reconhecimento**. São Paulo: Unesp, 2018.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola**. Maceió: UFAL, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.