

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
RONDÔNIA

CENTRO  
INTERDISCIPLINAR DE  
ESTUDO E PESQUISA  
DO IMAGINÁRIO  
SOCIAL



REVISTA LABIRINTO  
ISSN 1519-6674  
ANO XIX  
VOLUME 30  
(JAN-JUN)  
2019  
P. 203-222.

## A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E A PERDA DE CONSCIÊNCIA DE SI: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Sheila Castro dos Santos<sup>i</sup>

Professora Doutora do Departamento de Geografia na  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

João Carlos Pereira Coqueiro<sup>ii</sup>

Doutorando em Ciências da Educação na  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal

Armando Paulo Ferreira Loureiro<sup>iii</sup>

Professor em Ciências da Educação na  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal

### RESUMO

Este artigo tem por finalidade evidenciar alguns fatores que podem conduzir ao fracasso escolar na educação e como a teoria de consciência de si freiriana deveria ser almejada pelos educandos. Para tanto, faz-se uma reflexão conceitual de algumas das causas do fracasso e da evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ciclo do ensino médio, e verifica-se como a dinâmica educacional, interpessoal entre docentes e discentes são realizadas. Elaborado com viés qualitativo de pesquisa bibliográfica, direcionado pelo método da hermenêutica-fenomenológica, usamos, neste texto, alguns autores que discutem o fracasso escolar e primam por um ensino de qualidade para jovens e adultos reconhecendo-os como seres humanos inseridos em seu contexto social em um fluxo de aprendizagem constante.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Vontade; Cognitivo.

### THE PRODUCTION OF SCHOOL FAILURE AND LOSS OF SELF-AWARENESS: AN ANALYSIS OF PUBLIC POLITICS FOR YOUNG AND ADULT EDUCATION (YAE)

### ABSTRACT

This article aims to highlight some points which may lead to school failure in education and how the Freirian consciousness theory should be sought by the learners. In order to do so, a conceptual reflection of some of the causes of failure and avoidance in the Education of Young and Adults (EJA) in the cycle of secondary education is made, and it is verified how the educational, interpersonal dynamics between teachers and students are performed. Elaborated with a qualitative bias of bibliographical survey, guided by the hermeneutic-phenomenological method, we use some here authors who discuss school failure and excel by a quality education for young people and adults recognizing them as human beings inserted in their social context in a flow of continuous learning.

**Keywords:** Public Policies; Will; Cognitive.

## Introdução

Na reflexão filosófica apontada por Freire sobre educação, percebe-se quão importante é que o ser humano possua, em sua essência, a relação de aprendizagem com o seu entorno, ou seja, com o meio em que vive, haja vista que a sociabilidade, em conjunto com a escolarização, é uma necessidade para que não haja atrofiamento na transformação que o ser humano deve passar em todo o decorrer de sua vida.

Nos intertextos formulados para o entendimento dos conceitos trabalhados neste artigo, elaborou-se uma construção descritiva e explicativa, cujo desenvolvimento foi inserido na relação de intertextualidade entre alguns autores aqui citados. Essa intertextualidade entre sujeito e texto, que é uma forma de inserir textos lidos e citados em conjunto com a experiência de quem escreve, mesclou-se com o conhecimento, para que as interpretações sejam inéditas, pois

Não devemos perder de vista esse ponto quando tirarmos as consequências metodológicas dessa análise: compreender um texto, diremos, não é descobrir um sentido inerte que nele estaria contido, mas revelar a possibilidade de ser indicada pelo texto. O sujeito e o objeto se implicam mutuamente. O sujeito se dá a si mesmo no conhecimento do objeto. (RICOEUR, 1990, p. 33-34).

Com o entrelaçamento cognitivo direcionado à ação de compreensão do leitor, a questão do entendimento é fundamental para o ser humano, pois como infere Freire (1983),

quando há impedimento de uma educação de qualidade imposta para uma continuidade de dominação e subjugação, a humanidade no homem define, já que o ser humano tem por necessidade aprender e compreender o que faz parte de sua existência. Conscientemente, esclarece Freire, “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. (FREIRE, 1983, p. 28).

Freire (2007) evidencia que a conscientização educacional está conectada à vontade, pois necessitamos de transformações constantes para assumir as fraquezas. Como dito, o ser humano está sempre em constante processo de aprendizagem, pois

A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que na prática educativa apelarmos para a capacidade crítica do educando. A nossa experiência envolve condicionamentos, mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos. Vem se fazendo na afirmação, ora da autoridade do educador que, exacerbada anula a liberdade do educando, caso em que este é quase objeto, ora na afirmação de ambos, respeitando-se em suas diferenças, caso em que são, um e outro, sujeitos e objetos do processo, ora pela anulação da autoridade, o que implica um clima de irresponsabilidade. (FREIRE, 2007, p. 16).

Assim sendo, a educação, em seus métodos e práticas, deveria conduzir o indivíduo a cada vez mais crescer enquanto sujeito inserido

em um contexto social; como também deveria se organizar socialmente com o intuito cada vez maior de entender o outro, como ser que possui cultura, religião e princípios de vida que devem ser respeitados.

Neste texto, a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é entendida nessa perspectiva educacional, em sua conceituação como uma modalidade de educação necessária para um país, destinada a pessoas que residem dentro do mesmo território e que precisam desenvolver sua formação escolar para aprimorar e também adquirir habilidades e competências necessárias para melhorar sua vida nos diversos aspectos: econômico, cultural e educacional. O papel socioeducativo da EJA é a inclusão do indivíduo, enquanto cidadão, que busca emprego no mercado de trabalho formal e que necessita de uma convivência política ávida dentro do grupo social a que pertence.

A preocupação com a EJA é referida por Loureiro, o qual defende que “a educação de adultos assume importância inegável na atualidade mundial, relevo que lhe é atribuído em nível internacional há longa data. Efetivamente, ela tem vindo a converter-se numa preocupação internacional” (LOUREIRO, (2008, p. 221). Esta preocupação incorre ao pesquisador, que deve procurar soluções possíveis para que haja melhor qualidade do ensino/aprendizagem do indivíduo que necessita de enquadramento socioeducativo para almejar uma melhora de vida e não incorrer na

continuidade da negação de uma educação de qualidade que ainda lhe é imposta no Brasil.

Nessa perspectiva socioeducativa, entende-se que a UNESCO buscou desenvolver nas CONFINTEAs, reflexões onde são pensadas, discutidas e evidenciadas as diversas formas de entendimento da EJA, e como esta forma de ensino está sendo praticada nos países, onde a modalidade de educação de jovens e adultos está sendo aplicada:

Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, Conférence Internationale sur l'Education des Adultes). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países. (IRELAND e SPEZIA, 2012, p. 7).

205

As discussões e práticas educativas que foram previstas nas CONFINTEAs fazem-se necessárias nas unidades federativas do Brasil, onde alunos, professores e gestores precisam refletir sobre "o fazer e o como fazer" para que consequências prejudiciais, que causam o abandono e o fracasso escolar, sejam reduzidas e não continuem deteriorando o ambiente educacional no contexto nacional.

Sob esse prisma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9.394/1996 (BRASIL, 1996) é o instrumento brasileiro que norteia os rumos da educação; é nessa lei que está preconizada a modalidade de ensino EJA.

## 1. Prováveis Causas da produção do fracasso escolar da EJA

Com a troca do sistema econômico, para o modo de produção capitalista e com o processo de constituição dos Estados nacionais, surgiu uma nova classe dominante, que buscava o dominado por meio de exploração econômica (burguesia/proletariado). Este foi o processo em que a educação escolar foi utilizada como indicativo poderoso para a ascensão econômico-social, de maneira que

As relações de produção que se estabeleceram, então, fizeram (e fazem) parte da própria natureza do modo de organização da sociedade que começava a vigorar, sendo o discurso parte desse funcionamento. E à medida que os anos passavam, a divisão social se expressava basicamente pelo antagonismo entre capitalistas e proletários, ou seja, entre alfabetizados letrados e analfabetos-iletrados. (BAQUERO, 2001, p. 28).

As transformações impostas pelo liberalismo econômico remodelaram o papel do Estado dentro dos países. Assim, essa divisão internacional do trabalho impõe aos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos políticas públicas direcionadas à educação. Nos países do norte (vencedores da segunda guerra mundial), a

base econômica começou a ser transformada, o que desencadeou uma nova visão neoliberalista, voltada para a transnacionalização do capital. E, com o sistema produtivo de base tecnológica, houve o crescimento e criação de vários postos de trabalho, o que conduziu ao crescimento da oferta de emprego para quem tivesse a escolarização necessária para assumir as novas vagas oferecidas no mercado de trabalho. No caso brasileiro, a educação sempre foi colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e interesses das classes dominantes. De maneira que não foram realizadas obras no setor educacional que gerassem mudança social. Como pontua Vieira (2002),

No Brasil, uma política de Estado orientada pelas teses neoliberais implantou-se com maior vigor a partir da década de 90. Os organismos financeiros internacionais tiveram um importante papel na difusão desse modelo econômico para os países subdesenvolvidos. (VIEIRA, 2002, p. 12).

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil passava por momentos em que os movimentos populares se organizaram e começaram uma forte pressão no sistema econômico. No entanto, em 1964, com o golpe militar, as expressões populares foram sufocadas, e no mesmo intervalo de tempo ocorreu a mercantilização do sistema de educação; e, com isso, também a necessidade do governo brasileiro de realizar a capacitação de mão-de-obra para o sistema produtivo, que visava a implementação da indústria.

De acordo com Dalsan (2007),

No Brasil, ao final da década de 50 e início de 60, o capital internacional ampliou sua participação com investimentos que dentre outras coisas, propiciaram a criação do parque automobilístico nacional. Esses investimentos atendiam a interesses estratégicos do governo norte-americano, que visava ampliar as condições de desenvolvimento dos países periféricos. Acreditava-se que o crescimento econômico pudesse servir de profilaxia contra a possível interferência comunista. (DALSAN, 2007, p. 41).

Com a flexibilização da base tecnológica, como esclarece Vieira (2002), a mobilidade do capital aumenta, permitindo que ele se deslocasse das regiões nas quais a classe trabalhadora se encontrava mais organizada. Como resultado desse processo, houve a criação de excedentes de mão-de-obra, trabalhos temporários e precarizados. Essa nova subordinação dos trabalhadores ao novo processo produtivo efetivou-se através dos mecanismos de exclusão social.

Patto (2000) expõe que as políticas educacionais democratizantes no final do século XX, simplesmente entendiam que efetivar a democracia era simplesmente colocar a escola em um prédio não levando em conta a “qualidade do ensino oferecido” (2002, p. 195).

Dessa forma,

trabalhar, nestas novas condições da indústria capitalista, significa mais do que sacrificar-se, significa modificar-se. De vida produtiva, o trabalho reduz-se a meio para satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a

atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade de si mesmo, ele é sua atividade. A atividade vital consciente do homem é que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre quando desempenha suas funções “animais”: comer, beber, procriar etc., enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz uma inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se. (PATTO, 1999, p.15-16).

Por meio da inversão de valores entre educação e trabalho, o indivíduo busca memorizar conceitos, palavras e ações, para cumprir a meta do trabalho. Para Baquero (2001), foi criado nos Estados capitalistas, a **207** missão utópica para a escola diminuir as desigualdades socioeconômica; e tal essa criação levou a classe trabalhadora a desejar a escolarização como um caminho para a vitória contra as desigualdades econômicas. Contudo, nessa missão,

cabe ao Estado e às suas instituições promover a igualdade de oportunidades, através dos programas de educação compensatória - que marcaram a ação pedagógica no século XX - que já nascem condenadas ao fracasso, à promoção do fracasso escolar, quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos para aprendizagem escolar. (BAQUERO, 2001, p. 34).

De forma errônea, pensou-se em uma escola onde as incertezas do desequilíbrio da pobreza fosse simplesmente um alvo a não ser acertado; contudo, as ciências humanas

questionaram o papel do Estado, do capital, dos indivíduos e da escola. Foi com o intuito de mudança que os papéis desses atores foram e continuam sendo questionados.

A busca por melhorias, dentro e fora das escolas, por indivíduos mais humanizados, conscientes de seus papéis, no contexto local e global, é o que pode ser percebido na atualidade. Nessa certeza, vê-se que

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação. (NAGEL, 1989, p. 10).

Na visão de Forgiarini (2007), o sucesso escolar tem a ver com a apreensão do conhecimento científico, ou seja, que a criança, o adolescente e o jovem devem colocar em prática o conteúdo escolar de forma que venha a contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida, pois, “o fracasso escolar impede o homem de ser mais, pois lhe é negado o acesso ao saber, sem o qual não terá condições de lutar por sua libertação”. (FORGIARINI, 2007, p. 09).

Já a expressão de fracasso, nas palavras de Ferreira (1998), pode ser entendida como desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro. Então, fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão

de muitos teóricos da educação, como reprovação e evasão escolar. Considera-se essa expressão em seu sentido mais amplo: além da reprovação e da evasão, a aprovação com baixo índice de aprendizagem, retratado nas escolas pela aprovação por Conselho de Classe. Este tipo de procedimento muito preocupa, pois significa que o aluno estaria reprovado, já que não aprendeu o mínimo necessário para aprovação.

Em estudo realizado por Poppovic (1973), a inferência feita pelo autor sobre o nível econômico da sociedade indicou que 18 fatores poderiam afetar o aprendizado. Assim, Poppovic organizou cinco categorias que propiciam o indivíduo à marginalização. Para este autor, a criança de classe média não tem ou teria problemas na educação, logo cresceria um adulto com nível de escolarização alto. Pode-se entender que a experiência com outras culturas, viagens, ludicidade, ou o que Bourdieu (2007) denominou de ‘capital simbólico’ seria o que preencheria a vida do indivíduo, de sua infância à fase adulta, para que este pudesse obter uma educação de qualidade.

O que não faz sentido para o sistema educacional brasileiro, até porque esta é uma visão de exclusão social, colocando o que detém o poder financeiro sempre acima do menos favorecido economicamente. Ao indicar que o fracasso escolar é resultado de sucessivos erros de relacionamentos entre a escola e o aluno, Poppovic (1982) esquece do sistema político-

econômico em que a escola e o aluno estão inseridos.

Contra-pondo-se à ideia de marginalização do estudante de baixa renda, Saviani (1982) indica que as teorias crítico-reprodutivistas acabam num certo imobilismo à medida que não indicam possibilidade para a superação da desigualdade social dentro da escola, contentando-se em apontar o fracasso da escola, deixando de lado os outros fatores que fazem com que o papel da escola não seja o de educação e sim o de fracasso.

Na visão de Baquero (2001), os fundadores do fracasso escolar estão na base da formação da sociedade capitalista; para estes o fracasso é necessário para que a desigualdade seja uma constante, e assim, sem mudança no sistema, podem dominar sem qualquer ressalva.

Os estudos referentes à evasão e ao fracasso escolar apontam que seu início dá-se na infância, onde uma parte dos indivíduos ainda não conseguem permanecer na escola por diversos fatores; outros, em sua adolescência, tendem a desistir da escolarização e na fase adulta, quando retornam para o ensino escolar, não conseguem, por diversos motivos, acompanhar e acabam desistindo dos estudos, levando, assim, ao fracasso da escolarização.

Os diversos problemas que ocorrem na criança como déficit de atenção terão seu resultado quando o indivíduo se tornar um adulto com o mesmo problema. O que tem ocorrido é um pensamento errôneo de mudança como em

um passe de mágica para melhor. Questiona-se: como uma criança problemática, sem um acompanhamento, pode ser um adulto melhor?

Para o entendimento desse fator, observou-se que vários ramos das ciências humanas buscaram contribuir para tentar expor os diversos olhares para as contribuições sobre o porquê do baixo desempenho escolar dos alunos das camadas menos favorecidas. Patto et alii (2004) apresentam um estudo sobre o fracasso escolar na rede pública partindo de uma retrospectiva histórica de pesquisa educacional no Brasil. Para os esses pesquisadores, o fracasso escolar pode ser considerado de quatro formas distintas: essencialmente psíquico (pessoas com déficit de aprendizagem tivessem algum problema psicopedagógico); como problema meramente técnico (gestores e professores não aplicam metodologias de ensino com eficiência); como questão institucional (a escola não possui um espaço adequado e na grande maioria não tem pessoal capacitado para o trabalho); como questão fundamentalmente política (falta de políticas públicas que sejam aplicadas eficientemente).

Ao discutir as principais bases teóricas das práticas psicológicas, Patto (1984) explica sobre a dificuldade da escolarização nas classes menos abastada, onde as crianças são mais prejudicadas por estar inseridas em lares que não tenham o ‘capital simbólico’ (Bourdieu, 2007), o que dificulta experiências socioculturais. Nessa perspectiva, Patto (1999) discute o

comprometimento político em busca de soluções para a evasão e o fracasso escolar. Já em 2004, Patto indica que o fracasso escolar está inserido nas relações de poder que existem em sociedade de classes.

Em seu texto, Patto (1999) esclarece os processos criados pela escola como estratégias de reforço aos alunos com dificuldades no aprendizado. O discurso presente na escola é o educacional, que orienta e estrutura as práticas pedagógicas partindo de supostas dificuldades localizadas nos alunos e tendo como pressuposto, alunos que não conseguem aprender, que possuem deficiência e atrasos de desenvolvimento. Assim, “a explicação do atraso escolar baseada no déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem”. (PATTO, 1999, p. 407)

O que se percebeu em Patto (1999) foi a má qualidade do ensino, e que a indicação de que os alunos pobres não possuem habilidades de aprendizado. Outro ponto é que a escola pública é quem mais desvaloriza seu aluno menos favorecido economicamente. A autora também deixa claro que não há consenso sobre as crianças que vivem na miséria e as que não vivem em miséria, que sobrevivem até a idade escolar e tem acesso à escola e têm seu desenvolvimento físico e psíquico comprometidos. O que não significa que algumas (a minoria) possam ser portadoras de

problemas biológicos. Na visão de Patto, vários são os fatores que levam a esse quadro de insatisfação. Citemos Pattos:

A situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, a sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação e sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem as pessoas mais pobres a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo. (PATTO, 1999, p. 410).

Dessa maneira, o fracasso escolar é inevitável na escola pública elementar, pois ela é congenitamente geradora de obstáculos à realização de seus objetivos. Isso é percebido também para o aluno da EJA, pois a escola força professores e alunos a cumprirem regras que fogem à visão de ensino para o professor e de aprendizagem por parte do aluno. São as relações hierárquicas e burocratizadas do trabalho pedagógico onde são criadas “condições institucionais para a adesão dos educadores a singularidade a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social”. (PATTO, 1999, p. 411).

A evasão e o fracasso escolar não são simples de serem compreendidos, considerando-se que são ações resultantes de diversos fatores que vão conduzir ao resultado do fracasso escolar, de modo que não se deve atribuir

somente aos professores essa culpabilidade, pois seria

um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: “são incompetentes” “não querem saber de nada”. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo assim, verdadeiras “estratégias de sobrevivência” em condições de trabalho adversas [...] não estamos portanto diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito mas diante de um sistema organizado segundo os princípios que o fazem essencialmente perverso. (PATTO, 1999, p. 412).

Dessa forma, a visão de sujeito falho para o aluno incorre em erro; os fatores adversos que os acompanha deveriam ser observados pelos professores e gestores antes de condená-los sem determinado conhecimento. Em determinadas escolas, há alunos que, além de passarem por situações econômicas desfavoráveis, estão inseridos no contingente de apenados, que cumprem pena em regime semiaberto; esses são monitorados por tornozeleira (equipamento que é utilizado para mostrar onde estão). A ‘clientela’ heterogênea da EJA traz consigo condições adversas e desfavoráveis que surgem no ambiente escolar. Tal ambiente se mostra

marcado por relações de superioridade/inferioridade, qualquer afirmação que pareça neutra e objetiva e que reforce a crença de que indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. Cabe

perguntar, neste momento se não é esta a principal consequência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do aluno [...]. No plano das ideias, na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizadas em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis a simples continuação da cotidianidade, característica do “economicismo” da vida cotidiana; “utilidade” e “verdade” são critérios que se sobrepõe, o que torna uma vida marcada pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva (PATTO, 1999, p. 413).

A dinâmica do cotidiano escolar é realizada por pessoas de diferentes círculos econômico-cultural<sup>211</sup>. É na escola em que a diversidade social se agrupa, e cada qual impõe ou aceita a forma em que o indivíduo age. Enquanto atores que são movidos pela escolha da profissão tem-se professores, gestores, coordenação pedagógica. Os professores, como assevera Freire, podem ser meramente bancários ou democratas e envolvidos no processo de ensino; os gestores podem ser ditadores, democratas e apáticos ao processo de mediação entre escola-Estado-família; a coordenação pedagógica pode ser observadora, redentora e envolvida na prática pedagógica.

Alguns coordenadores pedagógicos que deveriam posicionar-se como entusiastas no ensino, fazem o contrário, são os observadores e os redentores e utilizam-se do discurso de

observar os alunos e ter que aprovar todos, não se importando com o aprendizado. E, nas reuniões pedagógicas, apontam que há alunos que alcançarão o ensino superior e há aqueles que nasceram para trabalhadores domésticos. Dessa maneira, ou os professores devem ajudá-los a sair da escola com o diploma ou, simplesmente, esses estudantes abandonarão a escola. Essa visão de detentor do poder chega a ser cruel, quando não é levada em conta a experiência e a história do aluno, pois crê-se que todos têm habilidades cognitivas para apreender as bases evidenciadas na escola.

A naturalização do fracasso escolar vista por Patto (1999) deve ser entendida como um processo capitalista que contribui para que o aluno seja visto como um indivíduo que já tivesse seu futuro escrito para servir, enquanto outros para serem servidos. Na perspectiva em questão, observa-se que, para alguns indivíduos envolvidos nas relações do cotidiano escolar, são percebidas as expressões de insatisfação e rebeldia, não aceitando o seu ‘destino’ já determinado por sua classe social.

Outro fator também indicado como propiciador da evasão escolar é a questão direcionada à má formação dos professores, baixo salário, falta de curso de capacitação, más condições de trabalho, e a falta de material didático complementar para os educadores. Na perspectiva de Dalsan (2007),

A lógica de que os professores recebem uma formação boa inicial formal, e que quando iniciam o trabalho nas escolas não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente as classes oprimidas. Portanto, o fracasso escolar são o “atestado de incompetência dos professores”. A solução do problema seguindo está lógica, para melhoria da qualidade da escola, seria capacitar os professores por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem. (DALSAN, 2007, p. 24).

Dessa forma, pensar a culpa pela evasão e fracasso escolar recai diretamente nas mãos do professor, o que não o é, pois a evasão que resulta no fracasso escolar se dá por diversos fatores, como citados anteriormente. Além do mais, a relação professor e ensino é mais uma 212 dentre as diversas formas de fracasso no contexto educacional. Pondera-se que há professor que está envolvido com o processo de ensino; mesmo com todas as adversidades, procura desenvolver uma cumplicidade direcionada ao ensino/aprendizagem, em que a educação pode sair do ‘ensalamento’ da escola e ir para a vivência do dia-a-dia do aluno.

Um contraponto a ser considerado é o de que as políticas públicas direcionadas à educação sejam pensadas de forma a melhorar a qualidade da efetividade da escola enquanto instituição política, social e cultural complexa, em conjunto com a vida dos professores e dos estudantes. De acordo com Souza (2002),

As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições

concretas de trabalho, não têm sido consideradas como elementos importantes com os quais se deve lidar, nem como elementos sobre os quais é preciso fazer uma séria reflexão. Em poucas palavras: os contextos sociais e institucionais escolares e as condições concretas de ensino que cada escola oferece não têm sido considerados aspectos que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem (SOUZA, 2002, p. 268).

Sem qualquer preparo adicional para auxiliar no ensino, que é mais aplicado de forma resumida, não conseguindo cumprir essa ‘missão impossível’, o professor é usado pelo sistema como vilão. A performance que lhe é atribuída não faz parte de sua vontade, é uma imposição vinda dos órgãos estaduais que regulam a educação, e que se não forem cumpridas, o profissional pode ser exonerado ou demitido. Lara (2006) observa que os “órgãos oficiais de ensino acreditam que o fracasso da escola se resolveria com a substituição de uma abordagem pedagógica por outra” (2006, p. 27). Dessa maneira, o fracasso escolar não é somente culpa dos professores, dos alunos, da condição socioeconômica, e faz-se necessário analisar o sistema político-educacional.

A escola pública é uma instituição social e que por isso exige esforço coletivo para encontrar e buscar sanar as dificuldades do fracasso escolar. Os índices de pessoas analfabetas funcionais é um dos resultados do descaso brasileiro com a educação. O discurso de aceleração das atividades dentro de sala de aula, como proposta redentora das mazelas

socioeconômica, também foi colocado à prova.

Para Baquero (2001),

Os adultos já "perderam muito tempo", que foi o de não estar na escola; [...] A curta duração, o aligeiramento dos conteúdos, a simplificação, a banalização da educação mais uma vez se fazem presentes, justo para aqueles que não têm acesso aos bens culturais e que enfrentam todo um dia de trabalho antes de se dirigirem à escola. (BAQUERO, 2001, p.60).

Nessa direção de raciocínio, a evasão escolar na EJA possui alguns fatores marcantes. Em primeiro lugar, o cansaço físico, que condiciona o mental e a incapacidade de ir para a escola (mesmo residindo ou trabalhando próximo), a atenção para o assunto abordado pelo professor. Em segundo, a frequência diária, pois como são poucas as escolas que oferecem a EJA, o deslocamento noturno por meio de transporte público é precário, e quem mora em bairros periféricos sofre pelo deslocamento e por falta de segurança. Em terceiro, uma prática recorrente que leva aos índices de evasão são pessoas que se matriculam no início de cada novo ciclo para terem direito da carteira estudantil. Esses se matriculam e frequentam a escola durante alguns dias e desaparecem, evadindo-se e constando no final do ciclo como alunos que não conseguiram concluir o semestre letivo. E o quarto fator é o provão, no qual o aluno pode concluir o ensino fundamental e médio mais rápido ainda. Dessa forma, alguns alunos desistem do semestre letivo porque

‘acham’ que o ‘provão’ é mais rápido para obterem o diploma de ensino médio.

A evasão e o fracasso escolar são problemas que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira, tornando-se crônicos e assumindo proporções inaceitáveis em pleno século XXI. A sua gravidade aumenta quando percebemos a antiguidade e persistência de tais problemas na nossa história de escolarização, marcando a formação de nossas instituições no interior de um processo discursivo mais amplo. (BAQUERO, 2001).

Percebe-se, então, que a autora faz uma crítica às pesquisas que veem o fracasso como causa, esquecendo que na realidade o fracasso é uma consequência. Destarte, tal fracasso é produto de um processo histórico amplo e instituinte, onde o sistema sociocultural e econômico geram as mazelas para uma efetiva continuidade desigual. A escola, que deveria ser laica, não o é. Ela não consegue sair do papel continuador da ignorância; deveria formar cidadãos críticos, mas na realidade a escola tornou-se como bem infere Baquero (2001, p. 26) uma “instituição central para a reprodução/transformação das condições de produção, ou seja, das condições materiais de existência. Estamos falando da sociedade capitalista [...] o qual caracteriza-se por um conjunto de relações econômicas e sociais”, reprodutora de exclusão socioeconômica, em que o menos favorecido economicamente é colocado a margem.

Com a produção de exclusão realizada pela escola conduz ao pensamento dicotômico – desigualdade/igualdade, fracasso/sucesso – e no desenvolvimento do conhecimento, de maneira que

Não podemos ser ingênuos em relação a tudo isso e pensar que, em algum momento, ou que em algum lugar, não haverá excluídos do sistema, ou que a escola é uma instituição injusta e falha que acaba sempre por produzir o fracasso. A escola, os professores, os alunos são, pois, parte integrante de toda uma estrutura de sociedade, que se estabeleceu historicamente pelas/nas desigualdades, que sempre gerou e gera uma produção de excedentes e excluídos. Por isso neste trabalho nos propusemos a conhecer e analisar o funcionamento de um imaginário e o discurso que se criou sobre o fracasso escolar no Brasil, bem como a sua história. (BAQUERO, 2001, p. 27).

214

De acordo com Patto (1999), é possível perceber que o fracasso escolar persiste ao longo da história da escola pública brasileira e parece estar imune às ações já desenvolvidas na tentativa de sua superação. As explicações que se tem utilizado para o mesmo nos meios escolares e na sociedade em nada têm contribuído para reverter essa situação, uma vez que as explicações se baseiam em mitos construídos sob forte influência ideológica. Esses mitos já deveriam ter sido superados, mas aparecem, ainda hoje, em trabalhos acadêmicos e na prática pedagógica dos professores como justificativas desse fracasso.

Entende-se que o termo evasão escolar na EJA tem sido pesquisado a partir do paradigma

do reconhecimento social no meio ambiente vivido pelo indivíduo, do mundo do trabalho, da relação entre professores e alunos, da formação dos profissionais que atuam em EJA, das dificuldades encontradas para permanência na escola. A evasão escolar resulta em fracasso e manutenção da desigualdade social, porque a escola, ao posicionar-se como transmissora de ideologias dominantes, impossibilita mudanças, pois desconhece a realidade dos alunos, favorece os rótulos de marginalização e valoriza os mais abastados economicamente.

## 2. Consciência de Si Freiriana

Sobre a perceptividade enquanto forma de existir do ser humano, Freire (1983) acredita que o homem pode entrelaçar conhecimentos advindos de sua experiência sociocultural e por meio desta condicioná-los em uma ação-reflexão do seu mundo, do que está ao seu redor. Para esse teórico,

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo. Educação e o processo de mudança social. Começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. (FREIRE, 1983, p. 27).

Ainda sobre esse pensamento, Ricoeur (2007), assevera que a construção da humanidade pressupõe a ação histórica construída por meio do vivido e do narrado ou lido, material ou abstrato e são as construções mentais realizadas por meio da memória. Segundo Ricoeur (2007), “a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; neste sentido, esse passado é meu passado. É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa” (RICOEUR 2007, p. 107).

No mundo, o homem realiza seu papel enquanto indivíduo que possui criticidade, o qual reflete sua situação, se reconhece enquanto ser humanizado e ético, enquanto ser para o mundo o indivíduo reflete sobre as consequências do que o contexto em que vive lhe impacta direta ou indiretamente, e qual seu papel neste mundo enquanto cidadão politicamente ativo. “Por outro lado”, pondera Freire (1983),

a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais é uma busca permanente de “si mesmo”. Sem dúvida ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. (FREIRE, 1983, p. 28).

A tão desejada consciência do mundo e de si que Freire (2003) expõe é uma percepção de movimento constante do ato de aprender ou de apreensão do que está no entorno do

indivíduo, desde as questões sociais a afetivas. “Neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2003, p. 57).

No entanto, ao ir à escola o brasileiro encontra outro tipo de situação, haja vista que não há a educação idealizada por Freire. Portanto, o estudante vai e retorna da escola num estado de inconsciência crítica, política e de sua existência social, pois existe um ambiente denominado de escola pública no Brasil que não coloca em prática o sentido freiriano de educação pública, deixando os estudantes que adentram em seus limites com um vazio existencial.

O educando da EJA possui tanta dificuldade já imposta por seu cotidiano socioeconômico e ao ir à escola o que deseja é somente realizar tarefas sem saber o porquê delas. O automatismo, tanto de alunos quanto de professores, imposto parcialmente pelo Estado premia com a certificação de conclusão do ensino fundamental ou médio o aluno que consegue realizar as atividades propostas. E não quer saber se o educando compreendeu o motivo da necessidade de seu aprendizado. É por isso que ao utilizar a conceituação de consciência de si percebe-se que

A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis como que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que

os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nós nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós para ser. No exemplo da cotidianidade elabora-se o “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2003, p. 33-34).

Na perspectiva de uma consciência de si de Freire, o indivíduo deve utilizar palavras que terão sentido para os que as ouvem. Assim, o resultado de sua construção intelectual deve se dar pelo entendimento histórico-cultural que deve ser construído pelo indivíduo com sua experiência escola-mundo.

Para que ocorra mudança no sentido da evasão e fracasso escolar, o Estado brasileiro deve propiciar melhorias nas condições econômicas e educacionais, desta feita o indivíduo terá como escolher, por meio de sua vontade, que o ensino lhe auxiliará não só no crescimento econômico e intelectual, mas enquanto ser no mundo. 216

Sabe-se que a vontade é uma inclinação ou disposição favorável para com algo ou alguém. É uma faculdade que o ser humano possui de querer escolher, de livremente praticar ou deixar de praticar certos atos. Também é uma força interior que impulsiona o indivíduo a realizar algo, a atingir seus fins ou desejos; ânimo, determinação, firmeza com empenho e zelo é a capacidade de escolher, de decidir entre alternativas possíveis; é uma volição. É um sentimento de desejo ou aspiração motivado por

um apelo físico, fisiológico, psicológico ou moral. Logo, para haver entendimento crítico, o ser humano necessita da vontade individual.

O indivíduo que adentra na EJA deve ter a sua vontade condicionada ao aprendizado; por menor que seja seu viés de conhecimento, ele conseguirá crescer intelectualmente. No entanto, tudo que lhe foi negado na infância incorrerá em obstáculos a serem vencidos, de modo que tanto aulas, quanto textos devem sair de um ponto mais simples possível para gradativamente tornarem-se complexos. De maneira que, como afirma Olson (1997, p. 202), “se o texto não for considerado uma representação adequada do que se pretendeu significar, se disser apenas o que diz, o hiato precisará ser preenchido pelo leitor”.

Assim, com o sentido aproximado de determinadas situações de experiências, tem-se a visão do entendimento simbólico do ser humano, pois

O homem pode construir seu universo simbólico a partir do material mais pobre possível. É a “função” vital geral que tem importância. É a função simbólica que anima e “faz falar” o material. O universo humano permaneceria surdo e mudo sem este princípio animador. A aplicabilidade universal de que tudo tem que ser nomeado é prerrogativa essencial do simbolismo humano. A esta característica se junta uma outra que a completa e forma uma correlação necessária: mobilidade. Pela mobilidade do símbolo, posso exprimir um mesmo significado em várias línguas e, no interior de uma mesma língua, um pensamento ou ideia podem ser expressos em termos inteiramente diferentes. (PORTUGAL, 1996, p. 39).

Nessa perspectiva, busca-se em diversas técnicas de análise das comunicações, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e dos indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção contidas nas mensagens elaboradas pelo ser humano. Deve-se compreender que

Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis a raiz da educação. (FREIRE, 1983, p. 27).

217

Freire (1983) acredita firmemente que a educação é a resposta para o inalcançável, quando se deseja algo; e, obviamente, há a prática para que esse algo ocorra, e, então, o que estava dentro de uma zona inatingível é atingido. Essa ação é realizada pelo homem, quando ele, ao buscar conscientização, cada vez mais se coloca como aprendiz no universo de informações, conhecimentos, experiências que são medidas com base reflexiva e criticidade sobre o que lhe envolve.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria

educação. Não pode ser o objeto dela. (FREIRE, 1983, p. 28).

O autor Rui Canário (2005) evidencia sua compreensão sobre educação esclarecendo que ela se dá como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, e que se faz necessário para que o ser humano busque inserção no contexto social.

Os estados e os poderes públicos a diferentes níveis de competência devem reconhecer oficialmente e manter todas as formas de educação de adultos desenvolvidas pelos centros públicos de educação de adultos e pelas organizações não governamentais sem fins lucrativas. a educação de adultos sob todas as suas formas deverá ser tida em conta nos orçamentos públicos consagrados à educação. A educação e a formação de adultos não podem ser consideradas como uma carga para as administrações pública, mas sim como um investimento que produzirá importantes benefícios a curto, médio e longo prazo. (ADP, 2008, p. 02).

A Educação de Jovens e Adultos, em sua complexidade, é formada por ações do Estado, da comunidade local, dos profissionais da área de educação e dos familiares dos indivíduos que recorrem a essa modalidade para transformação sociocultural e cognitiva.

Para formação da consciência de si, entende-se que, primeiramente, há uma ‘vontade’, que ao ser nutrida conflui para a existência das representações, pois

Todo conhecimento humano principia por intuições, daí passa a conceitos e termina com ideias. Conquanto possua, com relação a estes três elementos, fontes a priori de conhecimento, que, à primeira vista, parecem desprezar os limites de qualquer

experiência, uma crítica integral convence-nos, não obstante de que toda razão no uso especulativo, nunca pode ultrapassar com esses elementos o campo da experiência possível e de que o verdadeiro destino dessa faculdade suprema do conhecer é o de servir. (KANT, 2002, p. 511).

O conceito de vontade possui múltiplos sentidos; é diferente do uso rotineiro, é o que se percebe na leitura de Kant (2002, 2003), o qual propõe que a vontade é uma motivação subjetiva e por meio dela temos como evidenciar o caráter moral do indivíduo perante sua comunidade. Em Ricoeur ([1969] 1988), percebe-se que a vontade é uma mescla entre sentimento e ideologia expressado pelos homens.

Esse desenvolvimento desencadeia para o conhecimento uma forma mista de encarar a vontade humana, e esta é a responsável pelo início do constructo da aprendizagem. Entendendo-se que o ser enquanto indivíduo pertencente a um grupo social e nele pode expor sua vontade de acordo com a força (grau do querer). Ricoeur explana que os elementos que esses elementos são necessários para que impulse a disposição física da vontade humana, pois compreende-se que o “mundo sensível todo inteiro e todos os seres com quem nos relacionamos nos aparecem por vezes como um texto para decifrar” (RICOEUR, 1988, p. 218).

No entanto, algumas vezes independe de um só indivíduo, e o caso é que as ações do Estado são realizadas por políticos, sociedade civil e ONG. O ser humano é o que experiencia a

vontade do Estado. Contudo, se ele se entender enquanto ser conhecedor de si, ele transformará seu futuro, porque

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. Sociedade alienada. Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. (FREIRE, 1983, p. 35).

Constata-se, assim, que a imersão da vivência humana em determinado contexto sociopolítico é opressiva, pois dificulta a emancipação do ser humano como formador da consciência de si, ou como um ser que entende conscientemente sua presença no mundo. Ao contrário, lhe é colocada como parte de uma estratégia de dominação intelectual para que o indivíduo negue sua própria cultura, propiciando a ele um fator negativo, como se não houvesse experiência crítica em quem não estiver inserido em classes sociais abastada.

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio público, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. (FREIRE, 2007, p. 15).

Os fatores que conduzem os indivíduos a não serem participantes políticos, segundo Freire, é um tipo de ‘jogada política’ para manter a subserviência dos menos favorecidos economicamente. No entanto, pode-se ter uma outra ação mental que é colocada em prática para influenciar a vontade individual, esta é a memória e a vontade, que fazem parte do interior do cidadão e o conduz a sentir-se incluso ou excluído de uma comunidade ou sociedade.

### Considerações finais

Entende-se que, independente da classe social, a escola é um espaço voltado para diversas condições do existir, onde confluem ensinamentos, ideias, credo, ideologias, sexualidade, lazer. E, na variedade de comportamentos, pode-se resultar na incompreensão, na exclusão de si, onde o adulto que frequenta a EJA, muitas vezes, já traz consigo uma carga de conflitos do trabalho e de sua família. Ele já não é mais uma criança e nem um adolescente, mas experimenta algumas ações, sentimentos e sensações que permeiam a escola, que em alguns casos já está com o discurso da naturalização do fracasso escolar.

Percebe-se que para haver um ambiente familiar favorável ao aprendizado, deve-se propiciar condições para os pais ou responsáveis. Sem essa transformação no ambiente familiar, tanto o comportamento da criança, quanto do

jovem ou adulto continuarão em choque com a aprendizagem. Para o adulto ainda é mais complicado, pois ele é, na maioria das vezes, o responsável e, como pai ou mãe, de outros seres e que ainda não possuem uma condição que lhes seja favorável à aprendizagem.

Reiteramos que a educação é essencial para o crescimento humano, para que os cidadãos possam alcançar um estágio complexo de organização sociocultural com entendimento político, posto que, ao entender e enfrentar a questão da divisão do trabalho, elaborará questionamentos do porquê fazer ou não determinada tarefa, ter escolha entre o viver, pensar e executar as formas e os processos que formaram e continuarão a formar a sua individuação no decorrer de sua vida. Tudo isso faz parte do que Freire denominou de consciência de si.

## REFERÊNCIAS

ADA - Associação do Direito de Aprender (2008). **Carta dos direitos dos adultos à educação.** In.:

<http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/cart-a-dos-direitos-dosadultos-à-educacao> - Acessado em 22 de setembro de 2016.

BRASIL. **LDB, Lei nº 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei Nº 9394/96, Brasília – DF. BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 11 de março de 2016.

### **Princípios da Educação de jovens e Adultos**

[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao\\_vigente\\_EJA.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf)

Acessado em 27 de agosto de 2018.

CANÁRIO, R.; MELO A. de; FRAGOSO, A.; CAVACO, C.; GUIMARÃES, P. “Pensar a Educação Portugal (2014). “Aprender sempre Educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável”. In.: **Revista Economia e sociedade**: Lisboa, 2015 p. 1 - 36.

Disponível em:

[http://fundacaobetania.org/ges/Educacao2015/PENSAR\\_A\\_EDUCACAO\\_EDUCACAO\\_DE\\_%20ADULTOS](http://fundacaobetania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_EDUCACAO_DE_%20ADULTOS). PDF. Acessado em 08 janeiro de 2016.

CANÁRIO, R. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. In **Periódico de Psicologia da USP**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005. n. 20, p. 33-51.

DALSAN, F. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado) 2007, 144 f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

FERREIRA, 1998 FERREIRA, N.S.C. Tecnologia educacional e o profissional no Brasil: sua formação e a possibilidade de construção de uma cultura humana. In.: **Revista**

**Tecnologia Educacional**, ano XXVI, v.26, n.141, abr./mai./jun.1998.

FORGIARINI, Solange A. Bianchini; SILVA, João Carlos. “Escola pública: Fracasso escolar, numa perspectiva histórica”. In.: **Simpósio de Educação do Paraná**, 2007. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>> acesso em 16 mar. 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação: Diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

IRELAND, D. T. e SPEZIA, C. H (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO/MEC, 2012.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 1998.

LARA, A.F.L. **Formação docente e racionalidade instrumental: reflexões sobre a psicologia a partir do depoimento de**

**professores**. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado) Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Instituto de Psicologia da USP, 2006.

LOUREIRO, A., COSTA, I. & CARIA, T. O trajeto profissional de adultos com formação acadêmica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal. In.: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 41, n. 27, 2008. p. 59-80. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4002/3269>. Acesso 21 de mar. 2018.

LOUREIRO, A. P. e GUEDES, C. S. Educação de adultos de âmbito escolar: entre o que é e o que deveria ser para se ter em conta o que está para lá dos muros da escola e ser agente de mudança. In.: GARRIDO, N. C.; LIMA, P. G.; SILVA, O. M. e EVANGELISTA, F. **Educação e jovens e adultos para além dos muros da escola: perspectiva da educação social**. São Paulo: editora Expressão e Arte, 2016.

NAGEL, 1989 Nagel, T. **The View From Nowhere**, Oxford University Press, 1989.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: ed. Ática, 1997.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios (2016).

POPOVIC, Anton. **Zum status der ubersetzungskritik**. Babel, vol. 19, 1973. p.161-165

PORTUGAL, H. M. D. **O homem em Cassirer.**

Londrina: ed. UEL, 1996.

RICOEUR, P. **O conflito da interpretação: ensaios de hermenêutica.** Portugal: RÉS, 1990.

\_\_\_\_\_ **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1998.

\_\_\_\_\_ **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_ **Vivo até a morte: seguido de fragmentos.** Lisboa/Portugal: edições 70, 2001.

SAVIANI, 1982 Saviani, Demerval. Para além da curvatura da vara. In.: **Revista Ande** n.3.SP, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche (org) **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** RJ: DP e A, 2002.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

<sup>ii</sup> Doutorando em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

<sup>iii</sup> Professor em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

Recebido em: 24/04/2019.

Aprovado em: 10/06/2019.

Publicado em: 31/08/2019.