

Parte I - Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas

Andrea da Paixão Fernandes
Paula Cid Lopes
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas. In: *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 30-121. ISBN: 978-65-87949-02-4.

<https://doi.org/10.7476/9786587949024>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Parte I

Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas

Capítulo 1

Currículo e cotidiano da Educação de Jovens e Adultos

Enio Serra

Primeiras palavras

Este texto surge de uma roda de conversa com educadoras e educadores em torno do currículo escolar e sua relação com o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹ Ao longo da discussão, surgiram muitas inquietações e apareceram muitas indagações que povoam a prática docente, principalmente quando se trata da dimensão curricular do trabalho pedagógico com jovens e adultos trabalhadores. Tais questões não procuravam verdades prontas e estabelecidas nem respostas definitivas. Apenas lançaram ao ar e às mentes a necessária reflexão e a busca por outros sentidos do cotidiano. E é com esse espírito que as palavras que aqui correm pretendem chegar aos professores e professoras que atuam na EJA.

O texto inicia justamente pela relação entre currículo e docência. Ao discorrer sobre esse tema, pretendo problematizar, entre outros aspectos, a definição, a seleção e a organização dos conteúdos das aulas, no sentido de argumentar que estas são tarefas

¹ Evento intitulado Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas, cujo tema “Currículo e Cotidiano na Educação de Jovens e Adultos” foi abordado em 30 de março de 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

e incumbências do educador e de seu papel intelectual no processo educativo. As referências e as bases para esse trabalho intelectual são discutidas em seguida, assim como as questões relativas às escolhas em torno dos temas e objetos do conhecimento escolar quando se trata da EJA. Ainda com a preocupação voltada para a seleção de conteúdos, o texto provoca a reflexão sobre esse processo e a abordagem didática do conhecimento escolar, perguntando sobre a necessidade de se pensar um currículo específico para essa modalidade da Educação Básica. Traz ainda a discussão acerca das especificidades do aluno trabalhador e de como a escola as considera na elaboração das propostas curriculares. Reafirma a necessidade do trabalho coletivo nos processos educativos e finaliza recuperando os preceitos da pedagogia libertadora e problematizadora.

Assim, a partir das questões levantadas, convido-os a conversar, ou melhor, convido-os a conversarem entre si por meio deste e de outros trabalhos. Que as ideias e perguntas aqui lançadas possam ser estimuladoras e desencadeadoras de novas discussões e debates e que estes, por sua vez, possam provocá-los a refletir sobre suas práticas, corroborando-as ou redefinindo-as à luz das novas ideias e descobertas que porventura surgirem.

Educadores e práticas curriculares

O que ensinamos? Por que temos que ensinar este ou aquele tema e os alunos têm que aprendê-los? Quem define os conteúdos das disciplinas escolares? Com que critérios? Essas e outras perguntas devem estar presentes em todos os educadores e educadoras que pretendem desenvolver um trabalho pedagógico baseado no pensamento crítico e criativo, já que estranhar aquilo que nos é tão familiar e tão próximo faz parte de atitudes e condutas emancipatórias. Se queremos esses pressupostos para nossos alunos, temos que praticá-los nós mesmos. E não há nada tão mais familiar e próximo aos docentes quanto os conteúdos disciplinares. Afinal, nós

os conhecemos desde que éramos alunos da Educação Básica e lhes damos abrigo em nossas memórias escolares. Passamos pelo Ensino Superior, adentramos as escolas como professoras e professores, e eles continuam lá, muitos deles inabaláveis.

Por que poucos de nós questionamos o que nos é imposto como programa curricular? Por que desconfiamos de colegas que tentam mudar a lógica estabelecida? Por que censuramos os autores de livros didáticos que se atrevem a substituir um tema consagrado para um determinado ano de escolaridade por outro tradicionalmente previsto para outro momento? Mais e mais perguntas surgirão quanto mais tentarmos compreender a contraditória relação que se estabelece entre educadores e o currículo escolar. Em outras palavras, quanto mais conversarmos e refletirmos sobre nossas práticas curriculares, mais teremos chances de nos percebermos como profissionais da educação, e não como meros reprodutores de algo pré-determinado.

Quando Arroyo (2011) nos afirma que a identidade docente tem como referência recortes do currículo, pois somos sempre associados ao que ensinamos, e é o conhecimento veiculado nas aulas que nos caracteriza enquanto educadores, ele nos convida a assumirmos nossa identidade como intelectuais que pensam e trabalham com as relações humanas por meio do conhecimento; mais especificamente, mediante o conhecimento escolar. É por isso que, embora muitas vezes não reconheçamos, temos posições questionadoras quanto a alguns objetos de ensino e nos perguntamos sobre as razões que nos obrigam (ou não somos obrigados?) a ensiná-los.

No que se refere à construção do conhecimento com alunos jovens e adultos trabalhadores, essas questões se intensificam, pois, se quisermos desenvolver de fato um trabalho pedagógico significativo, precisamos problematizar a seleção e a organização dos conteúdos. É necessário estranhá-los, analisá-los, questioná-los e nos perguntarmos sobre o sentido que eles têm para os alunos. A seleção e a organização dos conteúdos disciplinares são dimensões

do currículo que não podem ser negligenciadas, principalmente quando se trata da EJA. Nessa modalidade, o tempo e os propósitos estipulados para o trabalho pedagógico não podem ser comparados aos previstos para crianças. Se, para estas, a seleção de temas já é algo problemático e alvo de intensos debates, para jovens e adultos, isso toma proporções mais agudas pelo simples fato de que justamente não lidamos com crianças, e sim com trabalhadores e trabalhadoras que levam vida de adulto, muitos dos quais são mães, pais, chefes de família, responsáveis pelo seu próprio sustento ou pela contribuição financeira na manutenção do domicílio em que habitam. São, portanto, sujeitos com saberes experienciais que nos demandam e exigem uma programação curricular específica.

É fato que há muitas educadoras e educadores em escolas e em projetos de educação popular que já preveem e trabalham na perspectiva da especificidade curricular da EJA. Mas é fato também que boa parte das escolas ainda desenvolve o trabalho pedagógico na lógica supletiva; quer dizer, define, seleciona e organiza os conteúdos escolares a partir da compressão do currículo preestabelecido para crianças e adolescentes. Os motivos que levam a essa prática são muitos, mas, muitas vezes, a insegurança e a dúvida em propor a programação predominam e dificultam o salutar ato de ousar e experimentar. Afinal, em boa parte dos casos, fomos formados para reproduzir, e não para construir currículo, pois sempre nos disseram que teríamos que seguir o livro didático ou nos basear nas questões dos vestibulares ou do ENEM. Em razão disso, comumente nos exigem o mesmo programa para toda a escola e nos controlam por meio da vigilância dos diários de classe ou por meio das provas únicas e iguais para todas as turmas. E, se nosso parâmetro de escolarização continua sendo o que se faz com crianças e adolescentes, por que razão faríamos diferente com a EJA? Além disso, muitos de nós, quando nos desafiamos e ousamos pensar essa especificidade, vemo-nos sozinhos nessa tarefa e, sem apoio de colegas, das direções e coordenações, muitas vezes declinamos.

Outro aspecto que nos inibe nessa busca é a pouca tradição escolar na produção de propostas curriculares e de materiais didáticos voltados para a EJA. Apesar de muitas propostas específicas terem sido elaboradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA),² é verdade, porém, que essa produção ainda é incipiente e nem sempre prevê a perspectiva problematizadora da educação. A partir dessa constatação, é importante que se reflita sobre os modelos que vêm orientando as práticas curriculares na EJA. Quais seriam eles? Estariam de fato a serviço da especificidade da EJA? Sobre que perspectivas políticas e pedagógicas?

Quais as referências dos educadores para a seleção e organização dos conteúdos disciplinares?

Construção social e histórica, o currículo escolar se configura em uma verdadeira arena de conflitos, e as disputas em torno do conteúdo programático da Educação Básica têm se dado em diferentes e variadas esferas. Dos gabinetes do MEC, passando pelas empresas educacionais, agências multilaterais, editoras de livros didáticos, até as escolas e salas de aula do país, os embates expressam não só as visões de mundo de cada segmento da sociedade como também os meios mediante os quais se dão os enfrentamentos. Vale lembrar o recente processo de discussão e definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que envolveu desde a Fundação Lemann³ até pesquisadores e professores universitários.

² As principais foram: Proposta Curricular para a EJA (2002), Cadernos de EJA (2007) e o Plano Nacional do Livro Didático para a EJA (2011 e 2014).

³ A Fundação Lemann é uma organização educacional criada pelo megaempresário Jorge Paulo Lemann, que tem como pretensão buscar “soluções inovadoras” para a educação brasileira. Tal organização faz parte do Movimento pela Base Nacional Comum, grupo criado por especialistas e empresários para apoiar a Base por meio do desenvolvimento de pesquisas e insumos técnicos. Em 2013, a Fundação Lemann, junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), organizou e realizou o Seminário Construindo uma Base Nacional Comum, cujo propósito era debater sobre padrões curriculares comuns no Brasil (ver <http://www.consed.org.br/>)

Pensar e definir a política de currículo não é, portanto, algo ingênuo e simples, abarca diferentes interesses e aponta sempre para um determinado projeto de educação e de sociedade.

No que se refere à EJA, a disputa pela concepção de trabalhador e de educação para a classe trabalhadora revela aquilo que Gramsci chamava de “marca social da escola”. Para Rummert e Ciavatta (2010), essa marca expressa o fato de que, na sociedade capitalista, há um tipo de escola para cada grupo ou classe social. Nessa perspectiva, a escola para os trabalhadores, nos dias atuais, não passaria de formação aligeirada e superficial destinada à geração de mão de obra para o mundo empresarial, diferente do que poderia ser uma formação mais integral e consistente que privilegiaria a constituição do trabalhador intelectual.

Na elaboração de propostas curriculares e materiais didáticos para a EJA, essas disputas aparecem quando se analisam as concepções pedagógicas, de conhecimento e de aluno nelas presentes. Muitas vezes nos deparamos com a “expressão da marca social da escola dos subalternizados, que se assenta na cultura dos mínimos” (Rummert e Ciavatta, 2010), ou seja, nos deparamos com propostas que não se preocupam com a formação mais abrangente do educando a partir de referenciais da pedagogia crítica, e sim com o mínimo de conteúdos estabelecidos, tendo como base a educação de crianças e adolescentes (currículo supletivo) ou com o estabelecimento de competências para a produção do trabalhador apropriado para a acumulação flexível do capital⁴ (currículo por competências).

Se pensarmos na maioria das escolas de EJA, veremos que o currículo supletivo ainda predomina, embora muitas vezes mesclado a práticas mais problematizadoras. Nesses casos, as referências dos

central-de-conteudos/consed-e-fundacao-lemann-realizam-seminario-construindo-uma-base-nacional-comum).

⁴ Fase atual do capitalismo global caracterizada, entre outros aspectos, pelo trabalho polivalente, precarizado e pela desregulamentação das leis trabalhistas.

educadores para a seleção e a organização dos conteúdos disciplinares continuam sendo os livros ou materiais didáticos voltados para o público infantil. Mesmo com o recentemente implementado Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA),⁵ por exemplo, vê-se que, apesar de algumas coleções levarem em consideração aspectos da especificidade do aluno trabalhador na abordagem didática dos conteúdos, a maioria das propostas recomendadas não avança no sentido de se pensar um currículo próprio para a EJA. É comum, em rodas de conversa, debates e palestras, professores e professoras se queixarem dessa característica geral das obras que deveriam ser voltadas para o público jovem e adulto. Tal fato pode indicar o quanto ainda são necessários estudos, pesquisas e trocas de experiência no sentido de se desvelar práticas curriculares que vão na contramão das perspectivas hegemônicas.

Boa parte dessas práticas contra-hegemônicas encontra-se em experiências de educação popular, isto é, em projetos educativos vinculados a movimentos sociais ou a entidades que tomam como referência a perspectiva libertadora e problematizadora da educação. Estreitar os laços entre os cursos de EJA presentes em escolas públicas e essas experiências de educação crítica e não formal pode se configurar em oportunidade de estabelecimento de outros referenciais para a seleção e a organização do conteúdo programático. Acredito que a escola pública de EJA tem muito a aprender e a trocar com a educação popular, principalmente no que se refere à disseminação e à ampliação do trabalho pedagógico emancipatório.

⁵ A primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) ocorreu em 2011 e abrangeu o Ensino Fundamental.

Há temas específicos para a EJA que não são abordados tradicionalmente na escolarização de crianças?

Como seria essa especificidade curricular da EJA? Em que medida ela realmente garante um processo de ensino-aprendizagem pensado para alunos trabalhadores? Essas indagações nos levam a pensar sobre a existência ou não de temas específicos para a EJA. Temas que não fariam sentido ou seriam de difícil compreensão para crianças e adolescentes, mas que seriam perfeitamente compreensíveis e significativos para jovens e adultos independentemente da etapa da Educação Básica. Para aprofundar tais reflexões, é preciso recorrer a dois aspectos da organização curricular: eixos temáticos gerais ou temas geradores para todas as disciplinas e as especificidades de cada disciplina escolar.

No que se refere a temas gerais, é preciso, primeiramente, diferenciar alguns termos que se consolidaram no vocabulário pedagógico. Por eixo temático, compreende-se um tema articulador entre diferentes disciplinas e desencadeador de questões específicas para cada disciplina desenvolver. Em geral, a escolha do eixo temático cabe aos professores ou à equipe pedagógica e independe da participação dos alunos. Já tema gerador é um termo advindo da pedagogia libertadora de Paulo Freire e é definido a partir da pesquisa sobre o contexto local e da investigação sobre o que o autor chama de universo temático dos educandos (Freire, 1987). Ambos se constituem em possibilidades de seleção de conteúdos mais condizentes com o universo adulto, com destaque para o tema gerador, pois, em sua própria gênese, considera o contexto e as condições materiais de vida dos educandos na definição do que ensinar e aprender.

No tocante às disciplinas escolares, é importante salientar que é preciso lançar um olhar mais aprofundado sobre suas trajetórias, uma vez que as disciplinas escolares são também construções sociais e históricas. Esse processo é que explica não só a presença delas

no currículo escolar, como também as mudanças e permanências no conjunto de temas característicos de cada uma. A história das disciplinas pode contribuir muito para o estabelecimento de temas específicos para a EJA, na medida em que nos fazem ver com mais clareza a constituição do conhecimento escolar e a relação destes com as ciências de referência. Quero dizer com isso que é possível a definição de temas diferentes para a educação de crianças e adolescentes e para a educação de jovens e adultos. Com base nas trajetórias disciplinares, conseguimos enxergar que o que determina a programação curricular é muito menos um conjunto de critérios técnicos e epistemológicos e muito mais uma gama de decisões políticas e pedagógicas relativas à própria tradição escolar ou às características da escola e do grupo social ao qual ela se dirige.

Sendo assim, educadores podem verificar o quanto os conhecimentos disciplinares colaboram na compreensão dos fenômenos e das temáticas da vida cotidiana dos trabalhadores por meio de assuntos não muito comuns às crianças e aos adolescentes. Em muitos projetos, propostas curriculares e materiais didáticos, por exemplo, o tema “trabalho” se configura em eixo temático central da programação.⁶ Além disso, são muitas as professoras e professores que percebem, em sua lida diária, que essa especificidade se dá a partir do contexto social e pedagógico em que estão inseridos e, na ausência de referências que atendam às suas necessidades, constroem sua programação curricular e seus próprios materiais didáticos, selecionando conteúdos significativos e próprios para adultos e jovens das classes populares.

A partir dessas reflexões, é possível problematizar a ideia de que, no que se refere ao trabalho pedagógico com a EJA, o conteúdo escolar deve ser o mesmo daquele desenvolvido na educação

⁶ Este é o caso da coleção “Cadernos de EJA”, material didático elaborado no âmbito do governo federal, em 2007, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica na EJA. A coleção é formada por treze cadernos temáticos, todos eles com o tema trabalho como eixo articulador entre as temáticas. Para maiores informações, ver Fávero e Serra (2011).

de crianças e adolescentes. Aqueles que defendem essa perspectiva, afirmam que o que deve mudar é a abordagem didática dos conteúdos, e não esses em si. O currículo, assim, é visto como algo fixo, engessado e sujeito a regras rígidas e únicas para toda a Educação Básica. Se nem mesmo para o ensino dito regular essa premissa deve ser válida, que dirá para a escolarização de jovens e adultos. É preciso lembrar, antes de tudo, que a EJA é uma modalidade da Educação Básica e, como tal, comporta outros modos de se desenvolver o processo educativo, estando o currículo entre os elementos mais importantes desse processo. Portanto, não só a abordagem didática dos conteúdos deve considerar as características dos educandos, como também a seleção e a organização do conhecimento escolar, já que é o conjunto de elementos do processo educativo que dará sentido à escola como um todo.

Essa especificidade deve levar em consideração, entre outros aspectos, os saberes da experiência, a condição de jovem e adulto da classe trabalhadora, o contexto socioespacial, o tempo do trabalho pedagógico. Isso não quer dizer, no entanto, superficialidade e aligeiramento. Em uma perspectiva problematizadora, a superação dialética do pensamento simples em direção à consciência filosófica e ao pensamento crítico e criativo deve ser o principal objetivo a ser atingido.

Quem são os sujeitos com os quais compartilhamos o conhecimento escolar?

Políticas e práticas curriculares voltadas para a EJA não podem prescindir de reflexões sobre os sujeitos com os quais se compartilha o conhecimento escolar. Em uma primeira análise, podemos caracterizar a maioria dos educandos como trabalhadores de baixa renda, ou melhor, como pertencentes à classe trabalhadora. Identificá-los a partir de seu lugar na divisão social do trabalho, da classe social ou a partir do pertencimento a grupos culturais

subalternizados é fundamental para reconhecer o caráter de classe da EJA e compreender sua própria existência enquanto modalidade de ensino.

Em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais são imensas e históricas, não se pode confundir a EJA com a educação de adultos, com qualquer adulto, com qualquer educação. É preciso deixar claro que nos referimos à garantia do direito à educação por parte de frações da classe trabalhadora mais destituídas de direitos. Vale dizer que utilizo o conceito ampliado e atualizado de classe trabalhadora,⁷ que vai além dos trabalhadores do setor produtivo e engloba os trabalhadores do setor de serviços, desempregados, terceirizados e todos aqueles submetidos a formas precarizadas de trabalho. A muitos desses foi negada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência. E essa é uma situação provocada pela sociedade de classes, uma vez que a estrutura desigual tem condicionado as políticas oficiais, com raras exceções, a beneficiarem os setores mais privilegiados da sociedade, justamente aqueles que não precisam se lançar ao mundo do trabalho desde cedo para assegurar sua própria sobrevivência e a de sua família.

Com isso, não nego o fato de que, entre os trabalhadores, encontramos a diversidade. São mulheres e homens negros, mestiços, brancos, com relações hetero ou homoafetivas, que adotam variadas crenças religiosas, egressos de diferentes culturas regionais, mas, ao mesmo tempo, e cada vez mais, imersos na cultura de massa. São também migrantes do campo ou de pequenas cidades, pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem terra, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e outras populações marginalizadas historicamente. São ainda jovens das periferias e favelas urbanas recém-egressos das salas de aula diurnas. São, portanto, pessoas que sofrem não apenas as opressões pelo lugar que ocupam na sociedade de classes, mas, junto a essas e potencializadas por

⁷ Sobre a ampliação e atualização do conceito de classe trabalhadora, ver Antunes (1999).

essas, também sofrem discriminação por sua origem étnica, pela condição de gênero, por sua orientação sexual, por sua religião, por seu sotaque regional, pelo lugar onde vivem. No entanto, é a condição de classe que as leva aos cursos de EJA.

Compreender essa diversidade e ir além dos estereótipos não é tarefa simples. Isso implica abertura e flexibilização na relação com o outro, quebra de hierarquias e exercício da escuta ativa sobre o que os trabalhadores têm a dizer. Em outras palavras, é preciso praticar o diálogo, conforme nos indica Freire (1986, 1987). A presença dos estereótipos e a ausência da dialogicidade nas salas de aula da EJA têm levado à reiteração da baixa autoestima e do autobloqueio que muitos jovens e adultos trabalhadores experimentaram quando passaram pela escola na infância ou na adolescência. Sobre essa questão, Freire e Shor (1986) afirmam que muitos alunos sofrem autobloqueio geralmente devido a uma restrição externa que vem de professores que lhes dizem que não são capazes de aprender. A partir de suas experiências como educadores, os autores apontam que, ao desafiar os alunos, podemos provar-lhes que podem aprender e, conseqüentemente, os tornamos mais livres.

Nesse sentido, práticas curriculares que reconhecem a potencialidade dos saberes da experiência não se contentam com os conteúdos preestabelecidos. Reinventam, recriam constantemente o conhecimento escolar e situam o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo (Freire e Shor, 1986). Para adotar essa “pedagogia situada”, que nos indicam Freire e Shor (1986), é necessário conhecer o grupo de alunos com os quais se trabalha. Conhecer em sentido amplo, ou seja, de que forma estão inseridos no mundo do trabalho, o que pensam, o que sabem, de onde vêm, suas trajetórias ao longo da vida de trabalhador, suas manifestações culturais. Para a pedagogia problematizadora, importa saber quem são esses sujeitos, pois é por meio desse conhecimento que o currículo deve ser pensado e executado.

A prática curricular problematizadora, no entanto, não é fácil. É extremamente desafiadora para os docentes e para a escola em geral. Para praticá-la, amarras devem ser soltas, inseguranças superadas e medos dominados. Trocar experiências com colegas docentes e dialogar com os alunos talvez seja um bom começo para ousar e prosseguir.

Nesse sentido, o levantamento do perfil do aluno pode ser um caminho possível, já que, por meio de um pequeno questionário aplicado aos educandos, pode-se ter acesso a uma série de informações relevantes para conhecê-los um pouco mais a fundo e proceder às decisões que envolvem a seleção e a organização de conteúdo. Quanto mais a escola como um todo estiver envolvida nesse processo, melhor será o resultado e mais ricas serão as análises empreendidas. Para tanto, o trabalho coletivo deve ser estimulado como forma de garantir a prática reflexiva, investigativa e crítica. Só assim a dialogicidade tem condições de se tornar plena, pois dialogam gestores, educadores e educandos.

O necessário e frágil processo coletivo

No entanto, nem sempre o trabalho coletivo é possível. Vivemos em uma sociedade com poucas práticas democráticas no cotidiano das pessoas. Em muitas redes de ensino, são comuns os casos de autoritarismo, fisiologismo e populismo como formas anti-democráticas de gerir e coordenar as escolas. Além disso, as políticas neoliberais, de caráter privatista e mercadológico, têm reforçado e disseminado a ideia de que educadores não são educadores, e sim professores que exclusivamente professam ensinamentos, em uma perspectiva bem próxima à educação bancária denunciada por Paulo Freire. Vistos como reprodutores de currículos mínimos ou básicos, muitos educadores têm enfrentado sérios embates para fazer valer suas concepções. Muitos outros, porém, sucumbem ou concordam,

por diferentes e variados motivos, com a premissa reprodutora da profissão docente.

Em jogo, a disputa de sentidos sobre a EJA e, conseqüentemente, sobre a formação do trabalhador. Tal fato revela que o conflito é algo inerente ao processo educativo. Porém, vive-se hoje, no Brasil, uma radicalização à direita que se configura em perseguição às ideias progressistas e, conseqüentemente, à pedagogia crítica. Em muitas instituições educativas, o conflito salutar e fruto das divergências dialogadas cede lugar ao controle, ao ataque à autonomia docente e a práticas gestoras reguladoras da docência. Esse é o caso do projeto Escola sem partido,⁸ que enxerga doutrinação ideológica de esquerda no desenvolvimento do pensamento crítico e vê na figura do educador problematizador um inimigo a ser combatido.

Ademais, enfrentar a estrutura desagregadora e fragmentária da maioria das escolas públicas é outro desafio ao processo coletivo. Diferentemente dos projetos de educação popular, em geral, incentivadores de práticas coletivas e dialógicas, as escolas, com algumas exceções, mantêm tradições que concentram na figura da diretora ou diretor a autoridade única e a quem se deve a tomada de decisões. A despeito de avanços advindos com a LDB, a qual tornou possível a gestão democrática em muitas redes públicas de ensino, principalmente no que se refere a eleições diretas para a direção, muito ainda se tem que superar para atingir de maneira integral relações democráticas e participativas nas escolas. A luta pela gestão democrática nas escolas de EJA é também a luta pela educação emancipadora e libertadora dos trabalhadores. É a luta pela perspectiva de que outra escola é possível, de que outra EJA é viável.

⁸ Projeto criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e apresentado ao Congresso Nacional e em diferentes Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores pelo país. O projeto defende punições a professores denunciados por “doutrinação ideológica” de seus alunos. Em algumas dessas instâncias, o projeto foi aprovado, caso, por exemplo, da Assembleia Legislativa do estado de Alagoas, em 2016.

A reafirmação da EJA com referência na educação popular

É preciso e importante dizer que a reafirmação da EJA com referência na educação popular passa também pela luta por uma gestão democrática e participativa no que se refere às políticas de currículo. Experiências de participação mais ativa de professores e comunidade escolar em geral na construção curricular tiveram lugar em algumas redes municipais e estaduais com a redemocratização do país em meados dos anos 1980. A LDB consolidou a indicação da elaboração dos projetos político-pedagógicos pelas escolas, e, entre os anos 1990 e 2000, vimos novas experiências participativas acontecerem. É verdade, porém, que a tradição de um currículo pré-determinado e alheio à participação de educadores e educandos continuou prevalecendo e, mais recentemente, a partir da primeira metade dos anos 2010, acentuando-se com base em argumentos advindos da visão mercantilista, privatista e empresarial da educação.

Para Saul e Silva (2011), o atual contexto tem levado cada vez mais a escola pública a se configurar como “repositório de decisões das políticas curriculares reguladas por um Estado avaliador que se utiliza de inúmeros condicionamentos [...] de modo a garantir a efetividade das políticas geradas em instâncias centrais da administração da educação” (Saul e Silva, 2011, p. 6). Para os autores, a proposta de educação crítico-transformadora, ou seja, a educação popular difundida mediante a obra de Paulo Freire e de tantos outros educadores, contrapõe-se frontalmente a essa lógica autoritária de condução das políticas de currículo. Isso porque essa perspectiva defende que as escolas tenham voz na construção de propostas curriculares, pois só assim se pode concretizar valores e práticas de escolas verdadeiramente democráticas. E, entre esses valores, encontram-se princípios inerentes à participação e à autonomia.

Como garantia desses princípios, principalmente no que se refere à participação, é fundamental que toda a comunidade escolar se envolva nas discussões e definições do currículo escolar. Isso quer dizer que, no caso da EJA, seja assegurada a atuação dos educandos nesse processo, afinal, trata-se de pessoas jovens e adultas plenas de saberes experienciais que podem em muito contribuir para uma proposta curricular significativa para todas e todos. Saul e Silva (2011), no entanto, alertam para o fato de que é preciso “compreender, com Freire, que esses sujeitos que estão na escola ou em seu entorno têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo” (Saul e Silva, 2011, p. 7).

Reafirmar a EJA com base nos preceitos da educação popular, contudo, não significa que estamos diante de um dever simples e descomplicado. Exatamente pela força do pensamento hegemônico, essa tarefa se mostra árdua e conflituosa, muitas vezes tendo que se imprimirem esforços contínuos para desconstruir, entre os membros da própria comunidade escolar, imagens arraigadas e fixas sobre a escola e seu papel social. Por isso, muitos se perguntam se é possível, de fato, fazer a educação popular na rede pública de ensino. Indagam se essa concepção de educação não estaria mais afeita à educação não formal ou a projetos educativos vinculados a movimentos sociais. Para esclarecer esse aspecto, Freire (2001, p. 56) afirma que a educação popular a que ele se refere “é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática”. Sendo assim, não só é possível a educação popular nas escolas públicas de EJA, como também é aconselhável que se a desenvolva, uma vez que são os trabalhadores das classes populares que as frequentam majoritariamente.

Todavia, com o intuito de contribuir para a superação de dúvidas e receios, o autor nos recorda que “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (Freire, 2001, p. 54). Para ele, mesmo não podendo tudo, a prática educativa pode muita coisa. Com isso, alerta para o fato de que se deve recusar tanto o otimismo ingênuo, que crê na educação como solução para todos os problemas, como também o pessimismo acrítico, para o qual a educação escolar não passa de reprodutora das ideologias opressoras e das desigualdades sociais. Para Freire, as duas visões são antidialéticas porque não recorrem à história como possibilidade e não reconhecem o papel das subjetividades. E, especialmente em relação aos que exageram no caráter reprodutivista da educação, o autor diz que eles não compreendem que, embora sejamos programados a aprender, não somos determinados. Nesse sentido, afirma que “é exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços” (Freire, 2001, p. 55).

Assim, em meio às contradições, a concepção problematizadora da educação pode, e deve, ser levada às escolas públicas de EJA. Se somos educadores e educadoras progressistas, se acreditamos e lutamos por sociedades mais justas, temos que realizar o possível de hoje para que se concretize, amanhã, o impossível de hoje. Para Freire (2001, p. 56),

cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias, não se deixarem intimidar”.

Palavras finais

Políticas e práticas curriculares fazem parte do cotidiano das escolas, assim como conversas e trocas de ideias e impressões sobre esse mesmo cotidiano. Nos cursos de EJA, o diálogo entre educadores e entre estes e os gestores se torna mais premente, uma vez que são raros os profissionais da educação que tiveram em sua formação inicial discussões e reflexões acerca das políticas públicas para a EJA e do trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos trabalhadores. O diálogo por meio das conversas torna-se, assim, parte da formação continuada. E quanto mais as conversas girarem em torno do currículo, quanto mais forem organizadas em momentos a elas destinados, quanto mais forem sistematizadas, melhor servirão de base para novas reflexões e outras formas de praticar currículo.

E se é pretendido desenvolver políticas e práticas curriculares com base na perspectiva problematizadora, de base freireana, as conversas devem se estender aos educandos. Conforme tentei dialogar com o leitor e com a leitora, a EJA problematizadora não pode prescindir do protagonismo de seus alunos. Seja em que grau for e com a profundidade possível em cada momento, a conversa com eles tem que ser encarada como elemento crucial da tomada de decisões relativas ao que ensinar e aprender e como ensinar e aprender. Sem isso, há grandes chances de se continuar a prevalecer a educação bancária, tradicional e acrítica, isto é, uma educação que pouco reconhece seu papel social e pouco contribui para a aprendizagem significativa e transformadora.

Como não há fórmulas mágicas nessa perspectiva nem pacotes prontos a serem aplicados, acredito que somente a conversa encarada e organizada como metodologia de trabalho pode colaborar para a superação das dificuldades, dos medos, das inseguranças e dos anseios. Somente ela pode ajudar no enfrentamento das adversidades e da negação do direito a uma educação que faça sentido

para homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores, sujeitos plenos de experiência e de cultura forjadas em seus cotidianos.

O convite à conversa e ao diálogo foi feito. Que sejam dois educadores a conversar, que seja toda a escola, que seja o educador e seus educandos apenas. Não importa, o currículo da EJA deve ser fruto desses, por vezes, pequenos e breves, mas grandes e essenciais debates em torno da escola, em torno do que significa ensinar, educar, aprender, refletir, pensar, criar. Enfim, do que significa viver.

Referências

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CIAVATTA, M. e RUMMERT, S. “As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, pp. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FÁVERO, O. e SERRA, E. “Análise da Coleção Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1.º e o 2.º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos”. In TIRIBA, L. e CIAVATTA, M. (org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora da UFF, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].
- _____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).
- _____. e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SAUL, A. M. e SILVA, A. G. “O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola”. *Revista E-curriculum*. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

Capítulo 2

Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na alfabetização de jovens e adultos

Jaqueline Luzia da Silva

Introdução

Este trabalho tem origem em uma pesquisa sobre permanência e desempenho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizada com alunos alfabetizando do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Silva, 2010). A pesquisa teve como objetivo compreender as características de escolas de EJA e sua capacidade de incidir positivamente, por meio do uso de seus recursos materiais e de suas políticas e práticas pedagógicas e de gestão, no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos.

Aqui, faz-se um recorte da pesquisa trazendo para o debate a fala dos alunos, as narrativas sobre suas trajetórias escolares e sobre seu processo de aprendizagem. A importância desta etapa da pesquisa recai sobre a atenção dada aos alunos e alunas do PEJA, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem (Oliveira, 1999), como sujeitos do processo de ensino, como sujeitos de direitos que são (Arroyo, 2006).

Para isso, foram ouvidos 43 alunos de seis turmas de alfabetização,¹ de três escolas com PEJA, por meio da técnica de pesquisa denominada grupo focal. As questões levantadas nas entrevistas com os seis grupos focais realizados foram planejadas a partir do roteiro de entrevista das professoras, coordenadores e diretores, para que se conhecesse a percepção dos alunos a respeito dos temas pesquisados junto a esses agentes, visando a complementar as outras técnicas utilizadas na pesquisa. O roteiro do grupo focal compreendeu aspectos tanto escolares quanto sociais de apropriação da leitura e da escrita e da relação com a aprendizagem, como a frequência à escola, as trajetórias escolares, as perspectivas pessoais, suas estratégias de permanência e as principais dificuldades enfrentadas.

A análise dos dados levantados na pesquisa baseia-se nos estudos de Marcia Alvarenga (2014), que ajudam a pensar sobre a linguagem dos jovens e adultos como fonte de pesquisa. Ela traz as bases teóricas de Mikhail Bakhtin, alicerçando as ideias que apontam a importância do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como de suas experiências na relação com os outros e com a realidade em que vivem.

Quando se trabalha com a EJA, é imprescindível reconhecer os educandos como sujeitos da educação (Freire, 1982). Assim, buscou-se captar a prática educativa desses sujeitos a partir de sua fala e entendê-los em seu contexto, com suas expectativas e anseios com relação à escola e ao processo de alfabetização. Os resultados do estudo mostram como as percepções desses sujeitos podem auxiliar a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no sentido de melhorar o trabalho realizado e garantir a aprendizagem deles.

¹ Matriculados no PEJA I, que corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A pesquisa com grupos focais

Os alunos envolvidos na pesquisa responderam a um questionário socioeconômico e, posteriormente, foram entrevistados por intermédio da técnica do grupo focal. Foram realizados seis grupos focais – um com cada turma pesquisada –, cinco deles compostos por sete alunos e um formado por oito alunos, correspondendo a um total de 43 pesquisados.

O grupo focal é um bom instrumento de coleta de dados, pois permite a interação entre o grupo, e as trocas efetivadas podem ser estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Além disso, o interesse recai não só no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (Gatti, 2005).

As questões levantadas nas entrevistas com os grupos focais foram planejadas a partir do roteiro de entrevista das professoras, coordenadores e diretores, para que se conhecesse a percepção dos alunos a respeito dos temas pesquisados junto a esses agentes, visando a complementar as outras técnicas utilizadas na pesquisa. O roteiro do grupo focal da pesquisa compreende tanto aspectos escolares quanto sociais de apropriação da leitura e da escrita e da relação com a aprendizagem.

As entrevistas com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa (Boni e Quaresma, 2005, p. 73).

Aqui, optou-se por transcrever alguns trechos dos grupos focais, com o intuito de contextualizar a análise de dados, aproximando os relatos das interpretações traçadas pela pesquisa. Os tre-

chos apontam de uma maneira dinâmica as percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na EJA.

Alfabetização e escola na Educação de Jovens e Adultos

É interessante conhecer o que os sujeitos da EJA pensam sobre seu processo de escolarização. Muitas vezes, quem fala sobre isso são os professores e os gestores da escola, mas poucas vezes se ouvem os educandos. Além disso, quando estes são ouvidos, muitas vezes essa fala é apenas ilustrativa e pouco se adentra nas motivações, questionamentos e críticas trazidas por eles.

A pesquisa aqui apresentada vai ao encontro da fala dos alunos, no sentido da valorização do que sentem em relação à escola da EJA.

Perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos

O perfil dos alunos é muito semelhante nas três escolas pesquisadas. Boa parte desses alunos teve uma escolaridade anterior, enquanto outros nunca estudaram. As equipes das escolas afirmam que os que tiveram uma escolaridade anterior tiveram também uma história caracterizada pelo fracasso escolar e/ou pela evasão, que culminam sempre na baixa autoestima apresentada pelos alunos da EJA.

Os alunos do PEJA I são mais idosos nas três escolas. Boa parte dos adolescentes egressos do ensino regular encontram-se matriculados no PEJA II. Esses alunos idosos, segundo professoras e coordenadoras pedagógicas, têm mais dificuldades para aprender. Essas dificuldades decorrem não só da idade avançada, mas também das preocupações e das responsabilidades cotidianas, porque trabalham muito durante o dia e chegam cansados à escola.

A maioria dos alunos do PEJA I é composta por mulheres, pertence às classes populares; alguns são pais dos alunos que

estudam durante o dia nas escolas, possuem baixa renda e muitos dizem que procuraram o PEJA também para melhorar no que se refere ao trabalho, seja para conseguir um emprego melhor, seja para mudar de função no próprio emprego, ainda que o principal motivo seja aprender a ler e escrever. Alguns vêm para a escola para aprender a ler a Bíblia, porque são evangélicos. Há, inclusive, casos em que os alunos procuram a escola por recomendação médica, porque apresentam quadro de depressão e problemas neurológicos ou psicológicos.

As escolas têm procurado traçar o perfil dos alunos do PEJA. Esta é uma prática muito comum entre as escolas, incentivada nos cursos de formação continuada. E esse perfil é atualizado a cada dois ou três anos, para que as escolas conheçam os alunos com quem trabalham.

A aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

No PEJA I, os principais objetivos de aprendizagem são a leitura e a escrita. São esses objetivos que levam os alunos a se matricularem na escola, na maioria das vezes. Por isso, é necessário que as escolas pensem como esses alunos alcançarão uma aprendizagem significativa: o que eles precisam aprender, o que querem aprender e o que lhes é necessário para a vida, o trabalho, as relações e para que continuem aprendendo fora da escola.

A fala dos entrevistados revela a ênfase não só sobre os conteúdos curriculares considerados relevantes para a aprendizagem dos alunos do PEJA, mas também sobre o fato de a escola da EJA ser um local de formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os conteúdos necessitam contemplar a realidade desses educandos, pois, caso isso não aconteça, poderá acarretar até o abandono escolar dos alunos. O relato do grupo

focal da Escola A² é muito interessante, pois mostra como os alunos estão se desenvolvendo a partir dos estudos:

A27 – Eu lia ‘porcamente’. Agora estou bem melhor! [...]

A24 – Eu já sabia ler, mas tinha dificuldade em alguma coisa, como acento, agora eu sei bastante.

A29 – Eu aprendi a lidar com os outros. Eu não sabia conversar direito. Hoje eu sou madame. A Aline ensina a gente a falar melhor, a viver melhor, a se amar.

A27 – Eu era muito ignorante. Tudo eu queria brigar. Depois que eu vim pra cá, eu fui maneirando. Eu era muito nervosinha.

A26 – Eu ajudo meus filhos nos trabalhos da escola, ensino, ajudo. Eu aprendi isso, porque eu não tinha paciência. Eu aprendi a conviver melhor com os meus filhos.

A25 – A professora ensinou a gente a ir no mercado, fazer as compras de casa. No trabalho, eu leio os cardápios, já sei o que vai ser hoje. Antes eu tinha dificuldade.

A24 – Eu aprendi aqui a ser paciente, porque eu não tinha paciência nenhuma.

É importante ouvir os relatos dos alunos, pois, para eles, a aprendizagem vai além da apreensão dos conteúdos escolares. Muito mais do que melhorar a leitura e a escrita, esses alunos alcançaram uma mudança de vida. Eles lidam com a realidade de outra maneira e atribuem a isso a contribuição da escola. Falar melhor, ter mais paciência, ajudar os filhos, aprimorar o trabalho não são conteúdos explicitados nas orientações curriculares, mas, para esses alunos, foi na escola que aprenderam tais atitudes.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1999), é necessário levar em consideração as culturas apresentadas pelos alunos da EJA e

² Os nomes das escolas e dos alunos foram substituídos por letras e letras e números, respectivamente, para que se preservasse o anonimato e a integridade moral dos participantes da pesquisa. As professoras receberam nomes fictícios.

reconhecê-los como sujeitos de conhecimento. O trecho da entrevista apresentado anteriormente mostra de forma clara o que Oliveira quer dizer com o reconhecimento de que os alunos são sujeitos de seu próprio conhecimento e de sua aprendizagem. Ainda que a escola trabalhe os conteúdos curriculares necessários, existem inúmeros outros conhecimentos aprendidos na escola que não estão explicitados nos currículos e que os jovens e adultos, enquanto sujeitos, vão construindo ao longo de suas trajetórias escolares.

Entre os conhecimentos que os alunos relatam que estão aprendendo – além da leitura e da escrita escolares –, estão a melhoria das condições para fazer transações bancárias; fazer compras; produzir listas; pegar ônibus lendo o letreiro; ler placas de rua; assinar o próprio nome; expressar-se melhor oralmente; ler a Bíblia; escrever e ler bilhetes; ler o jornal; ler livros; fazer palavras cruzadas; fazer cálculos; ler cardápios; ter mais paciência com os filhos; passar trocos; cuidar do lixo, da água e dos alimentos; conviver melhor com os outros e, inclusive, para a melhoria da memória. O relato de uma aluna da Escola B mostra a primeira palavra que leu com autonomia, na rua, após sua entrada na escola:

Quando eu comecei a estudar com a Dona Bia, eu não sabia. Ela disse que eu já sei ler. Eu conhecia as letras, mas não sabia ler. Eu passava na rua e lia uma placa, todo dia eu lia uma letra. Eu tinha que passar todo dia lá pra acabar de ler aquilo. Eu me invoquei, parei de frente com a casa de material de construção e li ‘Ah! É Cimento Mauá’, no meio da rua, eu sozinha, batendo palmas. Ah! Isso é muito bom! (Risos) Foi a primeira vez que eu li alguma coisa. Agora eu vou a pé pela Intendente³ e fico lendo tudo na rua. Agora eu já leio ‘automóvel’ [...]

³ Intendente Magalhães é uma rua situada num bairro próximo à escola, com muitas concessionárias de automóveis.

Essa aluna ainda deixa claro que se motivou a ler as coisas na rua a partir do momento em que a professora a estimulou a ler tudo o que via. É uma prática da professora pedir que os alunos procurem ler tudo o que há na rua, em casa, no trabalho. E foi o que a aluna do relato fez: passou a ler as coisas que achava importantes que fossem lidas.

Interessante também salientar, na fala da aluna, a frase “Ela disse que eu já sei ler”, pois mostra o papel da professora enquanto estimuladora da aprendizagem, que sabe do potencial da estudante, que acredita em seus conhecimentos construídos. Enquanto, por outro lado, a discente pouco acredita em si, dizendo “eu não sabia”. Nesse sentido, é preciso a legitimação do outro, do educador, sobre o seu saber.

Os alunos mostram-se muito entusiasmados com a escola, gostam do que estão aprendendo, das mudanças decorrentes de sua entrada na escola, dos amigos que fizeram, das professoras e de como fazem uso do que aprendem na escola em sua vida cotidiana. Além disso, dizem que muitas vezes se surpreendem com seu próprio avanço na escola, quando conseguem realizar sozinhos as atividades propostas. A fala de uma aluna do Bloco 1⁴ da Escola C, abaixo, confirma como os alunos veem sua aprendizagem:

Eu acho que eu estou lendo mais correto. Ainda não estou como gostaria. Mas eu lia muito mal. Sabia as letras, os nomes, mas na hora de falar parece que dava um branco. Hoje já leio mais correto. Se a professora pedir na frente dos outros, eu leio. Eu tinha medo de ler errado. Aí, o medo fazia eu ler errado. Hoje, mesmo que eu leia errado, mas eu estou tentando.

⁴ O PEJA I é dividido em dois blocos (Blocos 1 e 2). O Bloco 1 corresponde à fase inicial da alfabetização.

Trajetória escolar

Para compreender a trajetória escolar dos alunos, é interessante verificar a escolaridade anterior e as experiências escolares destes. Os alunos que não tiveram escolaridade anterior ao PEJA afirmam que não puderam estudar na infância porque tiveram que trabalhar desde muito cedo. Já os alunos com escolaridade anterior afirmam que, quando tiveram oportunidade de estudar, não havia recursos materiais suficientes para manter os estudos. Por outro lado, não havia muito interesse por parte destes nos estudos, pois não davam o valor que hoje dão à escola.

Os alunos da Escola A, bem como das outras escolas pesquisadas, falam da escola com muita satisfação e gratidão ao que ela representa na vida deles – dizem que se reencontraram no PEJA, que agora estão aprendendo realmente e que devem ao trabalho realizado no PEJA o aprendizado que estão adquirindo neste momento.

A maior parte dos alunos da Escola B tem escolaridade prévia ao PEJA. São alunos que estudaram quando crianças ou já na fase adulta. Esses alunos avaliam a escola de uma maneira muito positiva, comparando-a com as outras escolas pelas quais passaram. Dizem que agora estão aprendendo mais e melhor e que, muitas vezes, relembram o que já estudaram e fazem relações entre os conhecimentos que estão construindo.

Conversando com os alunos da Escola C, é possível perceber que alguns nunca estudaram, enquanto outros estudaram há muito tempo. Também alguns já entraram na escola com alguns conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, e outros aprenderam a ler e a escrever nessa escola. Eles comparam a escola atual com a de antigamente. Dizem que os recursos de hoje (material, uniforme, *Riocard*) são muito melhores e ajudam na aprendizagem; falam sobre o respeito com que são tratados nessa escola e que hoje é mais

fácil estudar. O relato abaixo, de uma aluna da escola C, confirma essa informação:

Lá no passado a borracha tinha que ser o dedo. Hoje a gente tem material, tem caderno, tem lápis, tem caneta. Hoje a gente é tratado com mais respeito. Tem união dentro da sala. A gente faz amigos. No sábado e domingo ficamos esperando a segunda-feira chegar, pra gente ver nossos amigos, porque a escola trata bem a gente. Eu estou aqui até hoje e estão me tratando super bem. Não crio confusão com ninguém. A nossa sala é a melhor daqui da escola. A professora é uma bênção.

Perspectivas pessoais

As perspectivas dos alunos em relação à sua própria aprendizagem e ao futuro também foram verificadas pela pesquisa. Boa parte delas estão no desejo de continuar estudando e trabalhando, já verificado no questionário socioeconômico respondido por eles. Nas entrevistas, os alunos deixam claro que, entre as principais perspectivas, está a mudança de profissão ou aquisição de uma melhor posição no trabalho; o desejo de adquirir competências para a vida social, como tirar carteira de habilitação; deixar de sentir vergonha, ocasionada pelo fato de não ser alfabetizado(a); cursar o Ensino Médio, fazer um curso superior e ler com mais fluência. O relato abaixo apresenta a perspectiva pessoal de um aluno da Escola C:

Pra mim, o estudo na minha vida é um sonho! Eu fiz o primário e queria ser professor de matemática. Aí veio o filho, o casamento, aquela coisa toda e o sonho foi por água abaixo. Mas o sonho continuava. Eu sempre lutava pra conseguir atingir esse objetivo. Só que não sobrava tempo pra estudar. Chegou o momento em que os filhos cresceram e chegou a minha vez de estudar. Chegou essa oportunidade e eu não quero parar. Eu quero avançar e chegar a ser professor de matemática. Mas não é fácil trabalhar e estudar, tem que

ter força de vontade. Às vezes, eu falto, porque trabalho longe, pego engarrafamento e nem sempre dá tempo de chegar. Mas sempre que eu posso, eu venho. Estou aqui com meus colegas e vou estudar aqui até quando Deus quiser.

Uma das maiores expectativas dos alunos entrevistados, em todas as escolas, é o desejo de serem aprovados para os blocos (“séries”) seguintes. Nas falas dos alunos, aparece sempre a preocupação demasiada com o fato de não conseguir aprender algo trabalhado pela professora em sala de aula, e isso ocasionar a reprovação e permanência no bloco. Alguns alunos afirmam que não irão ser aprovados e, ao mesmo tempo, justificam esse fato dizendo que não estão preparados e, por isso, querem continuar no bloco em que estão. Ser aprovado significa avançar na escola e na vida, caminhar para frente, evoluir. Ainda que não tenham essa certeza, os alunos orgulham-se de estar estudando e do que estão aprendendo. Sentem-se mais capazes e mais felizes por estarem estudando.

Estratégias de permanência na escola

A pesquisa tentou também verificar o sentido da permanência na escola da EJA. Dessa maneira, foi investigado como as escolas evitam que os alunos se evadam e, ao mesmo tempo, que estratégias esses sujeitos criam para que não abandonem a escola, como eles enfrentam os momentos de desânimo e desejo de desistir.

A fala de uma aluna do Bloco 1 da Escola C exemplifica bem as dificuldades enfrentadas que podem ocasionar o abandono da escola e como, ainda que com empecilhos, a aluna reconhece a importância de continuar estudando:

A6 – Tem dia que eu acho que não vou aguentar. Hoje mesmo eu disse pra ela. Eu sou acompanhante e necessito de uma pessoa chegar pra eu sair. Eu tinha que ficar até depois da hora, esperando alguém

pra ficar com a pessoa. Eu já tenho muitas faltas e a professora disse que eu não posso mais faltar. Eu ia passar pra o outro bloco agora no meio do ano, mas por causa das faltas, não fui.

[...]

Comigo, ligaram pra minha casa perguntando por que eu estava faltando e eu tive que trazer uma justificativa das minhas faltas. Tem que trazer atestado médico. Eu fico preocupada com essas faltas. E eu tenho certeza que essas faltas vão me prejudicar. Eu tenho que trabalhar e estudar, mas creio que vou conseguir.

Essa fala mostra a estratégia da aluna para permanecer na escola e também como a escola age em relação aos alunos faltosos. A análise dialoga com os estudos sobre permanência escolar de Luís Fernando Mileto (2013), quando mostram que há fatores internos que contribuem para que os alunos fiquem na escola e não a abandonem, como as interações estabelecidas no interior da turma e as ações pedagógicas, por exemplo.

A2 – Eu estou feliz com os amigos que eu conquistei. E espero conseguir mais ainda.

A4 – Nossa turma é isso tudo que fala aí. Nós somos uma família. Eu entrei pra escola porque pra mim é uma terapia. Eu estava em depressão, mas a escola me ajudou demais porque aqui eu tenho uma família, meus amigos, a professora...

A1 – Eu gosto da escola, eu fico mal quando não tem. Eu gosto de estudar. Meu marido até diz ‘você acabou de chegar da escola, já vai estudar!’ Eu fico até duas horas da manhã estudando. Eu adoro a escola, adoro todo mundo.

A6 – A gente tem que respeitar os professores, os amigos, procurar ser mais humildes. A escola pra mim é maravilhosa. Conheço pessoas que não conhecia antes e tenho como amigos. Eu me apeguei a alguns colegas mesmo.

A7 – Eu estou feliz porque fiquei tantos anos sem estudar. Aí eu vou dormir pensando no colégio. Quando é 16h 40min eu já estou no ponto do ônibus pra vir pra escola. Fico doída pra vir pra escola. No começo eu chorava muito, mas agora o choro saiu da minha vida. Deus tirou o choro da minha vida. Eu nunca falto à aula, sempre estou aqui, a não ser que fique doente. Se não, eu não falto.

Esses relatos demonstram que há processos de construção de estratégias de suporte mútuo, favorecedores do sucesso escolar, caracterizadas pelas relações de amizade, cooperação e solidariedade (Mileto, 2013). Essas relações são fortalecidas na escola da EJA, traduzidas por um sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Esse pertencimento contribui para que o desejo de abandono não exista ou seja superado.

Os estudos sobre permanência escolar também apontam na direção de que se considerem as estratégias construídas pelos sujeitos da EJA que contribuem para que fiquem na escola e não se evadam. Assim, faz mais sentido falar em permanência do que em evasão escolar, porque é necessário pôr o foco nos fatores positivos que levam os sujeitos a estarem na escola e a realizarem suas aprendizagens. Segundo alguns pesquisadores, há um “apodrecimento” do conceito de evasão como é comumente entendido, dando lugar ao conceito de permanência como uma “agenda bem mais rica”, de acordo com as palavras do professor Osmar Fávero, no texto de Carmo e Silva (2016).

Principais dificuldades enfrentadas

As principais dificuldades encontradas na escola, tanto com relação à aprendizagem quanto com relação à vida cotidiana, foram trazidas pelos alunos nos grupos focais. Os alunos apresentam como principais dificuldades a idade – sempre relacionando-as aos problemas de aprendizagem –, o cansaço, a falta de tempo para estudar

em casa, a dependência de outras pessoas para ler correspondências e documentos pessoais e o preconceito social sofrido por estarem estudando em uma idade avançada.

Nos relatos, aparecem: a dificuldade em escrever, para a maioria dos alunos; em realizar as atividades de matemática: contas de divisão, problemas e cálculos; a vergonha de usar o uniforme escolar;⁵ a distância entre a escola e seu local de trabalho ou sua casa; a vergonha de não compreender o que as pessoas com mais estudo falam; problemas de memória; não ter com quem deixar os filhos pequenos; não ter o apoio da família para retornar aos estudos; o cansaço físico à noite; a longa carga horária de trabalho; a vergonha em pedir para que outras pessoas leiam correspondências e documentos; serem enganados nas compras e em trocos de dinheiro; e quantidade de responsabilidades diárias. O relato da aluna, descrito abaixo, mostra claramente as dificuldades enfrentadas por ela:

Gosto de estudar. Eu quero mais é aprender porque sem estudo não somos nada. Quando a gente vai comprar alguma coisa, a pessoa até enrola em algumas coisas. Eu chego em casa e o troco está errado, a gente pensa que está certo e não está. Ah! A pessoa sem saber ler é cego. Agora já estou sabendo um pouquinho. Eu vendo cafezinho e passava sempre o troco errado. Agora já passo o troco certo.

As principais dificuldades estão relacionadas aos problemas de aprendizagem escolar. O diálogo abaixo ilustra bem os problemas enfrentados pelos alunos da Escola C:

A20 – Eu tenho a mente fechada, mas Cássia explica muito bem! Ela tem muita paciência.

⁵ Os alunos do PEJA utilizam o mesmo uniforme usado pelos alunos do Ensino Regular. A maioria dos alunos reclama porque se sente envergonhada de ter que entrar no ônibus e na escola com o uniforme. Muitos motoristas não param nos pontos para os adultos uniformizados.

A19 – Quando eu passei de ano, eu achei que não deveria ter passado de ano, mas eu passei. [...]

A20 – A minha cabeça é que não dá, eu tenho muitos problemas e nunca estudei na minha vida. Minha família era toda analfabeta. Eu sou uma pessoa muito calma, sou carente e às vezes eu choro. Mas pelo menos eu estou aprendendo alguma coisa. Às vezes gaguejo, às vezes confundo letras. Mas está tudo bem, graças a Deus. [...]

A19 – O PEJA eu acho legal. É só uma pena que tem tão poucas escolas. Perto da minha casa não tem. [...]

A19 – Eu estou lendo direitinho, de ‘correntinha’... Mas depois eu não sei de nada... Deve ser por causa da idade.

A22 – Quando a gente está de uniforme e vai pegar o ônibus, o motorista humilha muito as pessoas. [...]

A19 – Uma vez o cobrador me perguntou se eu estava indo pra escola mesmo. [...]

A22 – Porque, às vezes, a professora Cássia passa um ditado pra gente. Aí a gente escreve, mas sempre falta alguma letra. Eu não vou conseguir passar desse jeito! Faltando uma letra, e quando eu chegar do outro lado?⁶ Eu me acho uma incompetente! Às vezes, eu troco as letras. Se der pra esperar mais um pouco, pra passar mais forte, vamos ver... Cássia diz que só vai passar de ano quem está preparado e eu acho que ela está certa, né?

Esse trecho do grupo focal mostra as diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA e como esses se culpabilizam por terem dificuldade em aprender. Nessas falas, pode-se notar claramente que os alunos apontam para si mesmos os obstáculos na trajetória escolar. Esses depoimentos podem auxiliar os educadores a elaborarem estratégias pedagógicas para que os alunos consigam superar tais impasses, os preconceitos e a baixa autoestima, bem

⁶ Na Escola C, as salas de aula do PEJA II ficam do lado oposto das salas do PEJA I. Por isso, os alunos mudam “de lado” quando mudam de segmento. Nesse caso, a mudança é também espacial.

como também alcancarem a aprendizagem que tanto almejam e que lhes fizeram buscar a escola da Educação de Jovens e Adultos.

Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização: contribuições da pesquisa

A análise das falas dos alunos do PEJA nos remete aos estudos de Miguel Arroyo (2006), segundo o qual entre os elementos necessários para se configurar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos estão: assumir uma visão realista dos jovens e adultos, dialogar com seus saberes, perceber as especificidades de suas trajetórias; recuperar o foco na educação e não no ensino somente; travar um diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes populares, bem como também fazer uma interpretação política das trajetórias escolares.

A pesquisa buscou valorizar esses elementos trazidos por Arroyo, principalmente quando se propôs a ouvir os alunos e alunas e a compreender seu processo de aprendizagem e suas percepções sobre a escolarização. Seria mais simples ouvir somente os gestores e professores. Contudo, ouvir os próprios sujeitos garantiu a qualidade necessária à pesquisa, pois esses alunos, em seu contexto, trazem em suas falas as impressões que carregam sobre a escola e a alfabetização. Muitas vezes, durante a realização do grupo focal, esses sujeitos foram desafiados a questionar a prática pedagógica na qual estavam envolvidos diretamente e se colocaram, por meio de sua linguagem, mostrando seus limites e anseios com relação à escola e aos seus saberes.

As estratégias de permanência passam pela resistência dos alunos aos fatores que provocam a desmotivação e a desistência. É possível verificar que tanto as escolas quanto os estudantes criam estratégias para que não haja evasão. É preciso considerar todas as dificuldades trazidas pelos educandos da EJA, pois assim será possível enfrentar de maneira mais eficaz esses desafios.

Os resultados da pesquisa apontam para a importância da compreensão da linguagem dos sujeitos da EJA que, de acordo com Paulo Freire (1982), prende-se dinamicamente à realidade destes. Assim, quando a fala desses sujeitos é investigada atentamente, sua realidade vem à tona, denotando suas percepções sobre o processo de escolarização em que estão envolvidos.

Dessa maneira, é impossível negar que a aprendizagem passa pela linguagem e pela experiência desses sujeitos (Alvarenga, 2014). A fala trazida pelos alunos e alunas da EJA favorece a compreensão de sua relação com a escola por demonstrar suas trajetórias de vida, suas experiências e sua leitura de mundo. Por isso, a compreensão dessas falas pode indicar aos educadores pistas e caminhos para um trabalho pedagógico que garanta aprendizagens significativas e proporcione um diálogo ativo com os sujeitos dessa educação.

Referências

- ALVARENGA, M. S. de. “Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 59, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n59.2014>. Acesso em: 14 ago 2017.
- ARROYO, M. “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, L. J. G. et al. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BONI, V. e QUARESMA, S. J. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”. *Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), pp. 68-80, jan.-jul. 2005.
- CARMO, G. T. do e SILVA, C. B. da. “Da evasão/fracasso escolar como objeto ‘sociomediático’ à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva”. In: _____ (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

MILETO, L. F. M. “Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos”. In COSTA, R. P. e RIBEIRO, A. de A. *O saber da gente...: sobre “uma educação pro povo”*. Rio de Janeiro: Caetés, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, 1999.

SILVA, J. L. da. *Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro* (tese). PUC-Rio, 2010.

Capítulo 3

Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Sonia Maria Schneider

Início este capítulo como iniciei a roda de conversas com docentes e gestores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro, com as seguintes questões: o que é aprendizagem? E, complementando a primeira questão: o que é aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

A surpresa que as interrogações provocaram naquele encontro (e provocam, sempre que são colocadas), deve-se, de certo modo, ao quase inexistente debate sobre as compreensões que temos ou que adotamos como docentes, como gestores, enfim, como educadores e educadoras da e na educação de jovens, adultos e idosos, da concepção, ou das concepções, de aprendizagem que fundamenta(m) propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, práticas docentes, propostas e programas de avaliação etc.

Naturalizamos, de muitos modos, o fato de encontrarmos, em geral, nos documentos de referência para a EJA, expressões como “avaliação de aprendizagem” ou “proposta de ensino e aprendizagem”, entre outras, nas quais o termo “aprendizagem” aparece, quase sempre, sem uma delimitação ou indicação acerca dos fundamentos da concepção de aprendizagem que ali se apresenta.

Em nossas práticas docentes, escolares, mas também nos diversos espaços sociais de formação humana, para além da escola, essa mesma naturalização do termo e da concepção de aprendizagem, em geral, permeia os debates acerca de práticas e de propostas pedagógicas ou educativas, pois, na maioria das vezes, parte-se do pressuposto de que a concepção de aprendizagem prescinde de uma especificação.

Dando continuidade às reflexões e problematizações com as quais inicio este texto, uma nova questão se coloca para nos ajudar a compor essa parte introdutória, nos alinhavos e nas descosturas que essas questões podem suscitar: qual é a relevância de discutirmos, ou problematizarmos, a noção de aprendizagem ou as concepções de aprendizagem que fundamentam e/ou permeiam práticas e propostas na EJA?

E, para desatar mais um nozinho dessas costuras, duas últimas questões (por enquanto): por que nomear como “aprendizagem”? Qual é a história que o termo evoca?

Aprendizagem... Aprendizagens... na e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Dou início trazendo a contribuição de Dominique Colinvaux (2008, p. 1), em artigo no qual a autora, ao discutir a aprendizagem, a define como: “uma meta onipresente nos meios educacionais, mas que parece tantas vezes inalcançável”. Para docentes e educadores/as, essa definição soa muito familiar, levando-nos a relembrar as inúmeras situações envolvendo, em geral, momentos de avaliação, nos quais somos tomados pelo sentimento de estarmos tentando alcançar o inalcançável.

Aprendizagem, conforme Colinvaux (2008, p. 2), é “um processo previsível e controlável (os tempos, os currículos e os programas escolares explicitam isso); a aprendizagem é passível de

medição/avaliação, sendo o resultado aferido de modo dicotômico: o aluno aprendeu, ou não!”.

Os conteúdos para cada série são organizados nos currículos escolares, que, por sua vez, agrupam os conhecimentos partindo daqueles que são considerados de menor dificuldade cognitiva, portanto, mais “simples”, para os mais difíceis, numa linearidade que se desenvolve em direção à complexidade do conhecimento científico.

Seguimos com Colinvaux (2008, p. 1), nas definições de aprendizagem, ou melhor, nos traços e/ou características que a aprendizagem assume para a autora, que a considera como uma “questão crucial para e na escola e, ao mesmo tempo, um processo de vida que transcende os tempos e espaços escolares”.

Não há como discutir aprendizagem sem introduzir, nessa discussão, a noção de tempo escolar e a sua relação fundamental com a avaliação e a aprendizagem na escola. Seguimos, portanto, com a contribuição de Gimeno Sacristán (2005, p. 149) na discussão acerca da relevância do modelo do tempo escolar e de suas relações com a avaliação e com a aprendizagem na escola:

O modelo do tempo escolar linearmente considerado (cursos, graus, etapas, ciclos ou níveis) ficará ligado à sequência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos, de maneira que seguir ou não essa sequência temporal e curricular da progressão acadêmica (nos ensinos fundamental e médio) se transforma em padrão que serve como modelo. Essa descoberta de ligar a passagem do tempo escolar regulado à sequência do desenvolvimento do currículo – os níveis de exigência escolares – tem uma enorme importância na ordem pedagógica, ao transformar a sincronia entre a passagem do tempo e o desenvolvimento e concatenação dos conteúdos com o ritmo de aprendizagem ou de progresso do aluno que poderá ser considerado ótimo ou normal.

Na EJA, o descompasso e, também, a diferença atribuída aos ritmos de aprendizagem de alunos e de alunas, jovens, adultos e idosos, na atribuição de *lentidão* na aprendizagem ao aluno adulto e/ou ao aluno idoso, ecoam a historicidade do tempo escolar: “atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com *lentidão* uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo são *anomalias* na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar” (Sacristán, 2005, p. 146, grifos do autor).

André Petitat (1994, p. 92), ao abordar a produção da escola e a produção da sociedade, também chama a nossa atenção para o tempo escolar, ao afirmar que:

[...] para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto. A folha de exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo.

Retomando a questão “O que é aprendizagem na EJA?”, em uma primeira visada, percebemos que as noções de tempo e, conseqüentemente, de progresso, de desenvolvimento, são constituintes fundamentais da noção de aprendizagem adotada na educação escolar, mas também, para além dos limites da escola. No mesmo sentido, caminham, de certo modo, de mãos dadas as noções de currículo e de avaliação, todas profundamente vinculadas à relação com a noção de tempo forjada na modernidade e na própria história da invenção da escola e da Educação na modernidade.

Continuando essa reflexão, mas buscando trazer perspectivas de educadoras e de educadores de EJA nas pesquisas que realizei no mestrado e no doutorado (Schneider, 2005 e 2010) e também em minhas práticas como educadora de jovens, adultos e idosos ou na formação de educadoras e educadores para esse público, a chamada “dificuldade de aprendizagem do adulto de EJA”, como afirma a Professora Valquíria⁷ (Schneider, 2010, p. 98), tem sido frequentemente evocada:

Professora Valquíria: Eles [os adultos] têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente... Não entre todo adulto, mas eu acho, assim, de uma boa parte (Entrevista realizada em 14 de maio de 2008).

Ou, ainda, os diferentes ritmos de aprendizagem de jovens e de adultos de EJA também têm sido mencionados com muita frequência, na maioria das vezes, como dificuldades de difícil superação, ou, por outras vezes, como uma dificuldade “do adulto”, visto, desse modo, em situação de deficiência ou de incapacidade para as aprendizagens escolares:

Pesquisadora: Você concorda com essa afirmativa... Você acha que de fato a gente tem mais jovens na EJA?

Professora Valquíria: No moment,o sim, mas eu acho que estava mais proveitoso sem eles (riso).

Pesquisadora: Por quê?

Professora Valquíria: Eu acho assim... O jovem não tem paciência de esperar o momento dos adultos. Entendeu? Tem hora que isso é bom, mas a maioria das vezes isso não é bom porque eles querem que a gente acelere uma coisa, e o grupo adulto não vai junto. Não acompanha (Entrevista realizada em 14 de maio de 2008).

⁷ Nome fictício.

A tensão entre o modelo de tempo escolar e as diversas temporalidades que jovens, adultos e idosos vivenciam no trabalho, na família e nos modos de viver em uma sociedade grafocêntrica, na escola de EJA, cria um movimento que tende ora para um polo – vivências e experiências de educandos e educandas –, ora para o outro polo – tempo escolar, saberes escolares, modos de aprender escolares, em geral, tendendo ao predomínio do polo representado pelo tempo escolar e pelos saberes e conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Mais uma vez, considero relevante trazer a perspectiva de educadoras e de educadores de jovens e adultos nas escolas, em entrevistas que compõem o material empírico da pesquisa de mestrado, realizadas no ano de 2004, focalizando os dilemas práticos de professores e de professoras de Matemática na EJA, em uma escola confessional e em uma escola do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro (Schneider, 2005, pp. 33-5):

Professora Nelma:⁸ O máximo que a gente puder fazer, na verdade não é fazer, é partir. Partir da vivência deles é melhor para ele entender o conteúdo e até abstrair, porque [...] partir do concreto, ou da vivência dos alunos, facilita o entendimento dos conteúdos... (Escola Confessional – 3.^a fase).

Professor Túlio: Partir da vivência dos alunos vai se tornando mais difícil na medida em que a série vai ficando mais avançada... (Escola Confessional – 6.^a fase).

Professora Celinha: Aproveitar o cotidiano, aproveitar as experiências que as pessoas trazem, então, assim, para esses níveis mais iniciais, principalmente a educação de jovens e adultos nas escolas populares, eu acho isso extremamente importante para que as pessoas possam

⁸ Nome fictício.

realmente atribuir significado àquilo que elas estão aprendendo, que elas possam, né? (PEJA I).

Professor Laerte: O professor precisa buscar meios para aproximar a matemática da vida dos alunos da matemática da escola. O professor não trabalha somente com o que o aluno traz, pois ele tem que acrescentar a isso o que está no programa. (PEJA II) (Entrevistas realizadas no período compreendido entre março e agosto de 2004).

Na pesquisa de doutorado (Schneider, 2010), a tensão é claramente enunciada nas entrevistas realizadas com professores e professoras da escola do PEJA, como podemos perceber no trecho selecionado abaixo:

Professor Gilberto: [...] Eu vejo que os adultos, os mais adultos, ou um pouco mais adultos, eles reclamam muito dessa diversidade porque eles se sentem prejudicados, prejudicados em relação ao ritmo deles. As reclamações, de repente, que surgem, com relação ao adolescente que quer um, um... Eles têm um ritmo maior de aprendizagem, e isso, eles se sentem um pouco desmotivados à medida que a gente para atender esses outros alunos com mais... ou com... que são mais lentos, né? Isso é uma coisa que não dá pra negar, mas eles têm o ritmo deles e aprendem! Buscar esse equilíbrio é muito difícil em sala de aula! (Entrevista realizada em 01 de julho de 2009).

Um aspecto de grande relevância é a posição que educadores e educadoras assumem, colocando-se como mediadores, como aqueles e aquelas que têm a difícil atribuição de conseguir “buscar o equilíbrio”, contrabalançar ritmos, temporalidades, vivências, saberes, experiências e, sem dúvida, isso, como diz o Professor Gilberto, no trecho citado acima, “é muito difícil em sala de aula!”.

Embora essa tensão entre modelos de conhecimento, de tempo, de aprendizados, de saberes, de modos de conhecer, de aprender, evidencie a urgência de a escola contemplar a diversidade

como constituinte da EJA, em seu currículo e em suas práticas, não é possível afirmar que conseguimos superar esse desafio, com a criação de meios, de ferramentas, de metodologias, de práticas etc., que nos permitam ultrapassar os limites impostos pela fixidez e rigidez que caracterizam o tempo escolar como uma base sobre a qual parece se equilibrar (quase desmoronando) o edifício escolar, tendo, em seus diferentes patamares, a aprendizagem, a avaliação e o currículo.

A concepção de aprendizagem na tradição comportamentalista

Dando continuidade à nossa reflexão e mantendo em foco a questão acerca da aprendizagem na educação de jovens, adultos e idosos, examinaremos a concepção de aprendizagem na tradição behaviorista, ou comportamentalista, da Psicologia.

A teoria comportamentalista é conhecida como Teoria da Aprendizagem. Aprendizagem é um conceito psicológico não só cunhado pela Psicologia, mas parte de sua história, na busca da aquisição de seu *status*, como Ciência, legitimando-a como tal e, para isso, era fundamental constituir o seu objeto de estudo e, além disso, mas tão relevante quanto, o método que essa nova ciência adotaria em suas investigações científicas.

A tradição comportamentalista define aprendizagem como processo de modificação do comportamento a partir de intervenções externas e a toma como mecanismo central do funcionamento psicológico. Skinner (1974, p. 7) afirma que

O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. Algumas das questões que ele propõe são: É possível tal ciência? Pode ela explicar cada aspecto do comportamento humano? Que métodos pode empregar? São suas leis tão válidas quanto as da Física e da Biologia?

Na tradição comportamentalista, a análise de processos mentais é descartada pela consideração de que é impossível investigar cientificamente o que se passa na mente humana, em favor do estudo do comportamento – observável e mensurável. A aprendizagem é determinada pela atuação do meio sobre o organismo e pela experiência anterior, como condicionamento dependente da conexão E (estímulo) – R (resposta).

Skinner (1974) define a aprendizagem como resposta adaptativa do organismo ao meio. Evidencia-se a influência do positivismo, pois, para essa tradição, “[...] somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observáveis” (Comte, 1978, p. 5).

Na perspectiva comportamentalista, aprender implica a aquisição de um repertório de respostas que, no contexto escolar, resulta de uma intervenção externa, planejada e sistemática – o ensino. A perspectiva comportamentalista continua vigorosa até os dias de hoje, mas a noção de aprendizagem por ela proposta tem sido questionada desde meados do século XX.

Na EJA, onde há uma valorização do que podemos chamar de herança freireana, no pressuposto de que é fundamental conhecer as experiências e vivências de educandas/os, e partir delas, até, há uma evidente impossibilidade de colocar em diálogo a concepção de aprendizagem de tradição comportamentalista e a noção que Paulo Freire propõe a partir da valorização dos saberes de educandos/as e da centralidade da noção de cultura do/a educando/a, tão valorizada em sua obra.

O modelo forjado pela perspectiva comportamentalista para a relação ensino-aprendizagem foi objeto de forte crítica, que podemos atribuir a Paulo Freire, na concepção de educação bancária para denominar esse modelo, no qual o ensino é o E (estímulo), e a aprendizagem, a R (resposta). Apesar disso, e das muitas críticas à noção de aprendizagem proposta pela perspectiva comportamentalista, é bastante perceptível nas escolas, nos modelos de avaliação de aprendizagem regidos pela mensuração de comportamentos ou

de respostas ao ensino, de certo modo, esperadas como reação a certos estímulos, a força e a vitalidade que ainda tem a perspectiva comportamentalista, e a noção de aprendizagem por ela preconizada, na Educação de Jovens e Adultos.

Ressignificação da noção psicológica de aprendizagem: a concepção construtivista

Ao longo dos anos de 1970, nova orientação de base cognitiva aponta para questões que confluem para as perspectivas construtivistas, tanto em Psicologia como em Educação. Para uma concepção construtivista, aprender requer a participação ativa do aprendiz – seja ele um aluno, uma criança brincando na praia ou um adulto em qualquer situação de vida.

Nessa concepção, evidencia-se o papel central do sujeito, de suas ações e de sua participação nas atividades de aprendizagem compreendida, então, como um processo ocorrendo ao longo do tempo, que pressupõe avanços e recuos, erros e acertos. Não há, como na tradição comportamentalista, a possibilidade de redução a avaliações dicotômicas, do tipo: aprendeu ou não aprendeu. Aprender envolve mudança, em especial, aquelas que caracterizam a emergência de novidades, em que aparecem condutas que indicam novas formas de ver, pensar, fazer ou falar.

O construtivismo, no Brasil, ao longo das décadas de 1970 e de 1980, deu destaque maior às concepções de Jean Piaget, com a criação de escolas com base piagetiana, com o desenvolvimento de pesquisas e estudos fundamentados na obra de Jean Piaget.

Considerando a relevância que ainda tem o construtivismo piagetiano, mas, em especial, as concepções que ficaram, de certo modo, no que podemos chamar de imaginário de educadores e educadoras, não somente de EJA, mas também oriundas de algumas concepções atribuídas à Jean Piaget, como os estágios de desenvolvimento, entre outros, apresentarei alguns aspectos que consi-

dero fundamentais do construtivismo piagetiano para pensarmos a aprendizagem na EJA.

Jean Piaget: um caminho universal – rumo ao conhecimento científico

O construtivismo piagetiano não tem uma preocupação especial com o problema da aprendizagem, mas com o do desenvolvimento da inteligência, “tendo como horizonte as formas universais e necessárias do pensamento lógico-matemático” (Kastrup, 2007, p. 98).

De forma resumida, a concepção de aprendizagem que podemos considerar requer compreendermos que, segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência se faz por uma distinção em dois níveis – o do funcionamento, tido como invariante, e o de suas estruturas; para ele, variáveis. O funcionamento invariante é buscado na biologia e corresponde aos mecanismos de assimilação e acomodação, que caracterizam o funcionamento dos seres vivos em geral. A assimilação define-se como integração de um dado a uma estrutura prévia, e a acomodação, como transformação da estrutura em virtude da incorporação de um dado novo.

Podemos, então, definir aprendizagem na concepção construtivista piagetiana no e pelo desenvolvimento cognitivo por meio de ações e de esquemas coordenados entre si, formando estruturas cognitivas que, ao diferenciarem-se umas das outras, têm, necessariamente, que incorporar aspectos das anteriores, ou seja, ao sucederem-se, mantêm o que as anteriores tinham e acrescentam as novidades das estruturas formadas.

Algumas questões devem ser consideradas: como podemos perspectivar a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas da EJA – não é qualquer adulto, jovem ou idoso, portanto, não é apenas a nomeação etária e/ou geracional –, na abordagem construtivista piagetiana? Que questões (e problemas) parecem surgir? Que possibilidades (e impossibilidades) estão aí colocadas?

Não tendo qualquer possibilidade de esgotar as questões neste capítulo, mas buscando atizar o interesse e a problematização dessas questões, apresento, mais uma vez, alguns trechos da pesquisa de mestrado (Schneider, 2005), na qual o que chamo de um imaginário piagetiano na Educação, e na EJA, assume aspectos que têm povoado, bastante, esse imaginário:

Professora Celinha: O jovem ou adulto só consegue abstrair mediante a manipulação de um objeto concreto... O que é difícil para o aluno é fazer essa passagem do concreto para o abstrato... (PEJA I).

O que as dificuldades percebidas pela professora parecem trazer, mesmo que não a explicita exatamente, é a ideia de que a aprendizagem de jovens, adultos e idosos da EJA se desenvolve a partir de um nível concreto, em um processo no qual, em sua evolução, os alunos passarão para um nível abstrato.

Em relação a essa ideia, um dos posicionamentos configurou-se como um dilema que surgiu na reflexão coletiva dos professores:

Professora Leila: Eu acho que a coisa funciona meio que de mão dupla. Por exemplo, nós começamos do concreto para o abstrato, eles começam do abstrato para o concreto, é um exemplo disso, que acontece quase que diariamente dentro de sala de aula (1.^a Fase – Escola Confessional).

Percebemos, então, que educandas/os de EJA são colocadas/os, de certo modo, no nível das operações concretas, no qual ocorre a passagem da ação à operação – no nível sensorio motor. A afirmação da Professora Leila, no entanto, demonstra a ideia de que há uma diferença entre “nós”, que começamos do concreto para o abstrato, e “eles”, que começam do abstrato para o concreto. Talvez possamos concluir que, nessa interpretação, pessoas escolarizadas, alfabetizadas, seguiriam o seu caminho, o seu desenvolvimento,

de acordo com os níveis e estádios elaborados por Piaget, de modo “normal”, mas que educandas/os de EJA, pessoas analfabetas, não escolarizadas, abstraem sem passar pelas operações concretas, mas, quando iniciam sua escolarização ou o seu processo de alfabetização, irão, então, iniciar o seu desenvolvimento de acordo com os níveis e estágios criados por Piaget.

Retomando a discussão sobre concepções de aprendizagem na perspectiva construtivista, Colinvaux (2001, p. 1), em trabalho que discute a noção de aprendizagem que fundamenta grande parte das ações educativas, afirma que

[...] a ideia geral é que a noção de aprendizagem que, nos dias de hoje, norteia e sustenta grande parte de ações educativas (nacionais e internacionais) se inscreve numa perspectiva específica, um *telos* da educação ocidental, que atribui um papel central à racionalidade abstrata. Esta perspectiva específica é apoiada em estudos psicológicos (da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento) que tomam como modelo de pensamento, ou ainda, como expressão máxima do pensamento, o pensamento científico. Qualquer que seja a base – psicológica ou epistemológica – a partir da qual aborda o estudo do pensamento, a perspectiva da racionalidade abstrata coloca em cena um pensamento puro, um pensamento que se libertou das amarras do corpo, do afeto, das influências sociais.

Partindo dessa discussão, a autora argumenta que

Este princípio é em parte tributário da noção de que as crianças – assim como os adultos não escolarizados – são seres de competências intelectuais limitadas, lacunares: daí a necessidade de simplificar os conteúdos! Mas este princípio também está associado à perspectiva epistemológica para a qual o conhecimento se desenvolve de modo linear e acumulativo (Colinvaux, 2001, p. 3).

Marta Kohl de Oliveira (2001, p. 15), em artigo no qual apresenta a contribuição da perspectiva de Vigotski para a compreensão de jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, defende que, ao tematizarmos a educação de pessoas jovens e adultas, não fazemos referência “apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. A autora traz, também, outro aspecto bastante relevante para o nosso estudo:

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarramos em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aquele referente às crianças e aos adolescentes (Oliveira, 2001, p. 17).

Concluindo...

Aprendizagem é um conceito psicológico, desde a chamada Teoria da Aprendizagem, de abordagem comportamental, mas também na concepção construtivista, seja no construtivismo piagetiano, vigotskiano, walloniano, seja em outros, dentro da psicologia do desenvolvimento, em especial, assim como na psicologia cognitiva.

A escolha da tradição comportamentalista e da concepção construtivista não foi aleatória, mas considerou a força e a vitalidade dessas duas concepções/tradições na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas, e, também, para além dos portões escolares, nas iniciativas voltadas para a formação humana, em espaços sociais diversos.

Por outro lado, novas vertentes e linhas de pensamento já despontam nos horizontes da educação para pessoas jovens, adultas e idosas há algum tempo. A vertente da educação continuada, para

Paiva (2004, p. 31), “passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos de produzem e se humanizam, ao longo de toda a sua vida”.

São contribuições fundamentais para a descoberta de novos caminhos e de novos paradigmas para pensarmos a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas ou o aprendizado ao longo da vida, o pensamento de Edgar Morin (2002), criando a perspectiva de concepção da aprendizagem na e como articulação de saberes, pelo paradigma da complexidade, e rompendo, portanto, com as concepções advindas do paradigma da ciência moderna, nas quais, de muitas maneiras, os conhecimentos, os saberes, os modos de conhecer e de aprender de jovens, adultos e idosos da EJA parecem não ter espaço, nem tempo, restando, portanto, a alternativa de adequação ou de exclusão.

Que venham os novos olhares!

Referências

- COLINVAUX, D. *Aprendizagem: um tema em aberto?* Rio de Janeiro: Manuscrito: 2001.
- _____. “Aprendizagem: as questões de sempre, a pesquisa e a docência”. *Ciência em Tela*, v. 1, n.1, pp. 1-11, 2008.
- COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva. Comte (1930/1942)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).
- KASTRUP, V. *A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORIN, E. “Articular os saberes”. In ALVES, N. e GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 65-80.
- OLIVEIRA, M. K. de. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. In RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, pp. 15-44.
- PAIVA, J. “Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudança”. In OLIVEIRA, I. B. de e PAIVA, J. (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 29-42.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHNEIDER, S. M. *A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos* (dissertação). UFF, 2005.
_____. *Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA* (tese). UFMG, 2010.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

Capítulo 4

Paulo Freire: concepções de educação e apropriações para a Educação de Jovens e Adultos

Andrea da Paixão Fernandes

As árvores sempre me atraíram. As suas frondes arredondadas, a variedade de seu verde, sua sombra aconchegante, o cheiro de suas flores, de seus frutos, a ondulação de seus galhos mais intensa, menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores (Freire, 2012, p. 25).

Primeira Conversa

O presente capítulo se propõe a dialogar sobre Paulo Freire em três tempos, conforme apresentamos na ação de formação continuada *Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas*, parte integrante do projeto de extensão universitária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Roda de Conversas – Cotidiano e Escola.

Consideramos a relevância de dialogar e refletir sobre e com Paulo Freire, referência de extrema importância para a educação brasileira, e por toda a apropriação que fazemos de suas concepções e de seu pensamento para delinear possibilidades e caminhos

de reflexão e de ação, portanto, de práxis, na modalidade educação de jovens e adultos.

Todo caminho de escrita é feito de escolhas. Para a organização desses escritos, escolhemos apresentar brevemente o homem Paulo Freire, algumas de suas concepções de educação e as apropriações possíveis a serem feitas pelos educadores e educandos que atuam na área de educação para pessoas jovens e adultas. Ao final do artigo, convidamos o leitor a se enveredar por caminhos outros que permitam aprofundar alguns dos conceitos que abordamos.

Paulo Freire – o homem

Paulo Reglus Neves Freire nasceu e cresceu em Recife, Pernambuco, nas sombras de mangueiras, pitombeiras e cajueiros; ouvindo o canto dos pássaros e fazendo, do contato com a natureza, formas de aprender. Os gravetos com que escrevia no chão de terra foram seu lápis e, para Freire, aprender é um ato de verdadeiro compartilhamento, que se ancora na afetividade. Afetividade esta que encontramos em tudo o que nos é significativo.

Paulo Freire formou-se advogado, mas se encantou pela educação e, por esse mundo, enveredou-se. Tornou-se professor, lecionando Língua Portuguesa no mesmo colégio em que estudou. Atuou também no Serviço Social da Indústria (SESI), em Pernambuco, onde teve seu primeiro contato com a educação de adultos. Nesse movimento de constituir-se professor, Paulo Freire conta que

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la [...]. Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso [...]. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito (Shor e Freire, 1986, p. 23).

O homem Paulo Freire seguiu sua trajetória pela educação popular. Participou dos movimentos de educação e cultura popular que marcaram o final da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960. Atuou no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, de onde foi destituído em 1964 e, nesse mesmo ano, partiu para Bolívia, país que lhe deu asilo político. De lá, seguiu para o Chile, onde permaneceu até 1969. Foi no Chile que escreveu *Pedagogia do Oprimido*, que, depois, ganhou o mundo e foi traduzido em mais de vinte idiomas. Paulo Freire viajou o mundo e foi tecendo seus diálogos que se constituem como relevantes contribuições para a educação de todos, não só para a educação para pessoas jovens e adultas. Voltou ao Brasil dez anos depois, em 1979, e, chegando a Campinas, São Paulo, recebeu o convite para lecionar na PUC-SP. Foi em São Paulo que ele se estabeleceu com sua família em seu retorno definitivo, no ano de 1980. Por questões políticas, não teve condições de retornar a Pernambuco. Ao longo de sua vida, o cidadão Paulo recebeu vários títulos, aqui no Brasil e pelo mundo afora.

Paulo Freire priorizou trabalhar em equipe. Sobre isso, Carlos Rodrigues Brandão, em entrevista, afirma: “Gente, a pior coisa que a gente pode fazer com Paulo Freire é supercentrar na pessoa dele e esquecer os outros. Paulo sempre foi uma pessoa de equipe, sempre trabalhou com equipe a vida inteira” (Fernandes et al., 2017, p. 8). Preocupando-se em ser uma pessoa profundamente humana, Paulo Freire segue sua vida valorizando o que se aprende em comunhão, de forma compartilhada e fazendo do *ensinaraprenderensinar* um movimento verdadeiro, inteiro, fundamentado no diálogo e se constituindo como um caminho que se faz em parceria.

Foi Paulo Freire, preocupado em valorizar os saberes das outras pessoas com quem dialoga e interage, que se permitiu, por exemplo, dialogar sobre os caminhos, mas sem elaborar, ele próprio, a proposta de educação de Guiné-Bissau.

Sabíamos que tínhamos algo com que contribuir para a resposta àquele desafio. Se não o tivéssemos, não se explicaria a aceitação do convite. Mas, fundamentalmente, sabíamos que a ajuda que nos pediam só seria verdadeira na medida em que, em seu processo, jamais pretendêsemos ser os exclusivos sujeitos dela, reduzindo, assim, os nacionais que a solicitavam, a puros objetos da mesma. A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (Freire, 1978, p. 15).

Essa experiência foi, portanto, mais um exemplo da luta pelos povos oprimidos. Desafiadora, a experiência de Guiné-Bissau nasceu de um convite que Freire recebeu do governo daquele país para discutir as formas de colaboração para a alfabetização dos adultos guineenses. Para construir o projeto a ser desenvolvido, Paulo Freire e a equipe do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e a equipe do IDAC buscaram conhecer a realidade e aprofundar os conhecimentos que tinham sobre as lutas por libertação. Como se pode observar no trecho transcrito anteriormente, escrever a proposta de educação para aquela sociedade não estava na intenção e, tampouco, na realidade de vida de Paulo. Ele jamais se permitiria escrever pela outra pessoa ou por um grupo. Paulo Freire e sua equipe não se permitiam realizar uma invasão cultural.

Em lugar de redigir uma proposta de educação a partir de seu lugar e de suas concepções, a prática proposta se desenvolvia a partir do que aprendiam com os educadores e educandos de Guiné-Bissau. Para construir e implementar o projeto, foram idas e vindas de Genebra àquele país africano, mas sem perder a capacidade do diálogo e da troca constantes.

O exemplo de Guiné-Bissau nos permite reconhecer a importância das relações no pensamento e na prática de vida de Paulo Freire. Para ele, o ser humano é um ser de relações. Por isso, precisa se comprometer historicamente para que seja capaz de agir sobre e com o contexto em que vive e transformá-lo. É um ser inacabado, ou seja, Freire define o ser humano como aquele que está permanentemente se constituindo, porque nunca está pronto. Sendo assim, o ser humano é um eterno aprendiz, embora nem sempre se perceba assim. E é de igual forma que Paulo Freire se via. Essa forma de se ver permitiu a ele agir com a humildade de quem aprende cotidianamente na troca com seus pares, com a humildade de um sábio.

O ser humano que pensa, reflete, age, reflete é um ser de compromisso com o mundo, com a sociedade e, portanto, com outros seres e com a transformação. É um ser que humaniza o mundo e se humaniza. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’ e ‘ensopados’” (Freire, 2007, p. 19).

Comprometido que precisa ser com o diálogo, essência do pensamento freireano e que se faz com afeto, humildade, comunhão, esperança, por meio da palavra no movimento de ação-reflexão-ação, o ser humano pode se integrar às formas de viver que os fazem essencialmente humanos. “O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 78). Contudo, para que esse exercício se torne realidade, é imprescindível que se tome consciência do potencial transformador – de si e do mundo em que vive – que tem. E o ato de conscientizar-se só é possível a partir do desenvolvimento de uma forma crítica de pensar sobre algo.

Paulo Freire – concepções para a educação

Dialogar sobre as concepções de educação em Paulo Freire requer considerar a diversidade, a pluralidade e a amorosidade que devem ser contemplados nas formas de se pensar e fazer educação e, como parte desse movimento, no ato de educar. Educar se faz no e com movimento. Educar se faz de forma associada à perspectiva de uma educação crítica e que seja não só um ato de conhecimento, como também de conscientização. Requer, muitas vezes, a mudança necessária para que cada cidadão possa refletir sobre si e sobre as formas de ser e de estar no mundo.

Ao desenvolverem a capacidade e as potencialidades de refletir e de agir como movimentos complementares, os seres humanos podem transformar a realidade em que vivem. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 2007, p. 28). O homem, como ser inacabado, vai se educando numa constante busca, por meio da comunicação estabelecida entre os homens, com as interações que estabelece com o meio e, por sua vez, em comunhão.

A educação, nessa perspectiva, possibilita ao ser humano transcender determinado estágio de vida em que se encontra. Ao transcender, pode ir além – emancipar-se, libertar-se – a partir das relações humanas que estabelece.

Nas reflexões e diálogos que ora tecemos, destacamos que a educação, na visão de Freire, apresenta um caráter libertador, ou seja: pressupõe libertar o homem da adaptação e da alienação, visando a possibilitar que seja um ser problematizador e crítico em relação à realidade vivida, integrando-se à sociedade. A escola teria essa função: a de “integrar” o indivíduo à sociedade, contribuindo para a transformação social, por meio de uma prática educativa criativa, criadora, participativa, dialógica e conscientizadora.

Nesse caminhar pela libertação das classes oprimidas e pela busca de uma alfabetização – e educação – efetivamente conscien-

tizadora, Paulo Freire trouxe grandes e significativas contribuições para a educação popular.

Os saberes das outras pessoas, de cada uma delas, a seu modo, são meios necessários para se implementar uma efetiva relação de *ensinoaprendizagem*. Relação esta que se configura por meio das trocas e compartilhamentos entre sujeitos aprendizes e ensinantes, porque, se em um momento somos ensinantes, em outro, somos aprendizes e vice-versa. E, se acreditamos na importância de uma sociedade igualitária e que assegure os mesmos direitos para todos, independentemente de condição social, econômica ou de opção religiosa ou política, é importante considerar que, nas palavras de Paulo Freire, “uma sociedade justa dá oportunidades às massas, para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática” (Freire, 2007, p. 38).

Cabe ressaltar, mais uma vez, a importância do diálogo, agora, nesse movimento contínuo de *ensinaraprenderensinar*. Dessa forma, possibilita problematizar; caminhar em prol da busca do desenvolvimento de práticas de vida mais humanizantes e nas quais a pessoa seja capaz de propor caminhos outros que se (pre)ocupem da tecitura de relações entre *ensinaraprenderensinar*.

Paulo Freire afirma, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que seu “ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (Freire, 2013a, p. 16). Dessa forma, ao educador democrático, cabe a responsabilidade de valorizar o senso crítico de seus alunos, a sua curiosidade, os seus saberes oriundos de diferentes experiências vivenciadas e reveladoras de culturas e modos de ser e de fazer que os constituem e tecem suas histórias de vida, independentemente de quais sejam as origens socioeconômicas de cada estudante. Sobre esse aspecto, Paulo Freire (2013a, pp. 31-2) nos diz:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por

exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] 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 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A educação precisa considerar o diálogo com as diferentes realidades que constituem cada sujeito em nossa sociedade, individualmente e coletivamente. À escola, como instituição formal do fazer educativo, fica a responsabilidade de implementar um currículo que considere os necessários diálogos com o mundo além de seus muros e abordar os conteúdos curriculares, interagindo com as vivências, os contextos societários e as reais demandas desses indivíduos e coletivos que, por sua vez, impactem em melhores condições e qualidade de vida. Dessa forma, a escola deve ter a função de integrar a pessoa à sociedade, contribuindo para a transformação social, por meio de uma prática educativa criativa, participativa, dialógica e conscientizadora.

Para que seja promotora dessas tantas possibilidades de interação e de integração com o mundo para além dos muros da escola, a educação na visão freireana apresenta um caráter problematizador, libertador, emancipador. Pressupõe questionar, refletir sobre as situações do cotidiano. Pressupõe, também, libertar o homem da adaptação e da alienação, visando a possibilitar que seja um ser crítico em relação à realidade vivida, integrando-se à sociedade. Pressupõe, ainda, considerar o ser humano como um ser de relações que transforma o seu contexto e é transformado pela criação, sendo, portanto, inacabado. E por ser inacabado, está em constante construção, em um movimento de ação-reflexão-ação, construindo-se a si e ao contexto societário em que se insere, uma

vez que os processos de aprender (e de ensinar) devem se fazer em comunhão. Por isso, *ensinaraprenderensinar* são processos e, também, movimentos que acontecem ao longo da vida.

Ensinaraprenderensinar, em Paulo Freire, tem diferentes sentidos, saberes, sabores. Como na preparação de um banquete, quando nos preocupamos em apresentar a arrumação e os pratos e as bebidas bem cuidados, harmonizados e saborosos, *ensinaraprenderensinar* é, sobretudo, um movimento indissociável fundamentado em trocas, compartilhamentos; é um ato de amorosidade; prescinde do diálogo com o fazer crítico; é (re)criar continuamente; requer a leitura da palavra, do mundo e dos contextos; é, essencialmente, aprender a aprender. E aprendem estudantes e professores, em partilha e comunhão.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e vereda, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 59).

Todos esses diferentes sentidos, saberes, sabores vão harmonizando-se de uma ou de outra forma quando as diversas culturas vão temperando o cardápio do banquete. Laraia (2009, p. 45) afirma que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam”. Esses conhecimentos e experiências de vida permitem a construção de outras histórias que sejam reveladoras de muitos outros saberes. São sentidos que vão sendo dados à educação e à formação escolar e que permitem, muitas vezes, interagirmos com os jeitos de ser, de fazer, de falar, de comer, de pessoas de diferentes lugares. Assim, por sermos produtores de culturas, vamos somando às nossas as de outras pessoas, e

constituindo toda uma gama diversa, plural e, à luz do banquete, temperada e harmonizada, em um verdadeiro movimento que se estabelece com e a partir das relações dos seres humanos entre si e com o mundo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem da cultura. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 2013b, p. 60).

Para Paulo Freire, faz-se cultura por esses diferentes movimentos e grupos que constituem uma sociedade. Cultura é, ainda, trabalho que transforma as pessoas e o mundo em que se vive. “Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (Freire, 2002, p. 81). O trabalho assegura a sobrevivência e permite outras criações – a casa, as vestimentas, as relações – e permite, ainda, que os seres humanos, ao transformarem elementos da natureza e o mundo, produzam cultura e humanizem a si mesmo e as relações. Ao dialogar sobre o conceito de cultura nos movimentos de cultura popular dos quais junto com Paulo participou, Carlos Rodrigues Brandão afirma que “tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos huma-

nos porque criamos cultura e continuamente a transformamos” (Brandão, 2008, pp. 108-9), o que nos permite afirmar que há uma relação intrínseca entre trabalho, educação e cultura que precisa ser valorizada nos espaços educativos, sejam eles formais ou não, mas fundamentalmente que seja capaz de considerar a realidade vivida e os contextos societários.

Esse é um dos nortes da educação popular ao ser considerada como uma educação crítica feita com o povo, com os oprimidos e com as classes populares, mas ancorada nos princípios da educação libertadora, transformadora e que seja capaz de valorizar as vivências.

Considerar a educação por esses vieses requer, portanto, valorizar o diálogo, a criatividade, o rigor, a curiosidade epistemológica, a problematização, o protagonismo dos sujeitos e a vivência da práxis, independentemente do nível de educação ou da modalidade de ensino. Requer, ainda, considerar o inacabamento do ser humano como balizador dos processos de *ensinaraprenderensinar* e de *se ser-fazer* dentro de uma perspectiva a ser cotidianamente construída e ancorada nos diálogos, na educação problematizadora, libertadora, na humanização, por sermos seres em constante construção; em constante aprendizado.

Educação de Jovens e Adultos – apropriações do pensamento freireano

Paulo Freire nos deixou uma rica história de vida, além do testemunho de uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos. A consideração, pelo campo da Educação de Jovens e Adultos, de Paulo Freire como um de seus mais importantes referenciais teóricos se ancora na perspectiva de que essa modalidade de ensino trabalha a educação para quem teve seu direito negado em alguma etapa de sua vida pelas mais diferentes razões e, dessa forma, não teve condições de permanecer e concluir a educação básica.

Ao falar de direitos negados, consideramos que os contextos de vida dessas pessoas não lhes permitiram ingressar numa escola ou que dela precisaram sair pelos mais diferentes reveses da vida. Falamos, ainda, de uma relação de opressão sobre uma determinada classe social para a qual parece mais fácil negar ou retirar direitos.

Outro aspecto que nos faz considerar Paulo Freire como um dos principais referenciais teóricos é a proximidade que pode ser construída entre a modalidade EJA e a educação popular, que é justamente a educação para os mais despossuídos, para os oprimidos. As experiências de educação popular no Brasil, desde a década de 1960, têm estabelecido diálogos com Freire que permitem pensar qual educação para qual pessoa que dela necessita, além do debate sobre produção de material didático alinhado com as demandas dos grupos de estudantes em cada contexto específico que, para além da alfabetização de adultos e de jovens, considera a organização operária, as ligas camponesas, os movimentos de cultura popular que se disseminaram pelo Brasil, tendo a região Nordeste como seu principal expoente.

Como se pode observar, a educação para as classes populares e, portanto, para o povo, é o ponto central da obra freireana. Ao pensar uma Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire propõe uma educação que possibilite aos oprimidos construir condições e caminhos para a libertação das situações de opressão. Nesse viés, educação popular, para Paulo Freire, é aquela construída por meio da participação das classes populares, oprimidas e, portanto, do povo e que se ancora na concepção de educação libertadora. Dessa forma, a concepção de educação popular deve ser transformadora da sociedade e considerar as diferentes vozes em diálogos, as vivências manifestadas pela práxis, o protagonismo dos sujeitos, a criatividade, a criticidade, a problematização, os afetos, os encontros, a pluralidade em seus contextos societários.

Para o campo da educação de jovens e adultos, a concepção freireana de educação deve considerar, assim como em toda a educa-

ção, o inacabamento como aquele eixo norteador que fundamenta o retorno ou a entrada do jovem e do adulto nos espaços escolares, sejam eles formais ou não formais. Pelo fato de nós, seres humanos, estarmos sempre inacabados, podemos prosseguir, seja qual for o ponto onde tivermos parado. Temos a capacidade de aprender sempre, ao longo da vida e por um movimento permanente de buscar.

Considerando que Paulo defendeu a importância de aprendermos a modificar o mundo a partir das formas escolhidas de estarmos no mundo, nosso papel como educadores atuantes na modalidade EJA precisa ser o de quem contribui para a construção de uma ação reflexiva que problematize as questões cotidianas e analise seus impactos na vida dos sujeitos *ensinantesaprendizesensinantes* da EJA, de forma a podermos, por meio do diálogo, contribuir significativamente para uma perspectiva de educação que seja potencializadora de caminhos para a libertação das classes populares e oprimidas dos contextos opressores em que vivem e/ou para os quais atuam. Segundo Freire (1987), somente o oprimido pode se libertar dos contextos de opressão em que vive, ou seja, não é o opressor que liberta o oprimido, e sim, ele próprio que aprende e desenvolve meios de promover a sua libertação.

Nossa busca, na prática docente com pessoas jovens e adultas, é por uma abordagem curricular que assegure que os conteúdos tenham sentido, ou seja, que sejam significativos para os educandos. Não se aprende o que não faz sentido, justamente porque não se torna significativo. Precisamos considerar nas salas de aula da modalidade EJA, sem deixar de abordar os conteúdos de cada ano de escolaridade,¹ um caminho formativo que possibilite aos estudantes reconhecer nessas abordagens os usos sociais que farão do que estão estudando, o que se faz com diálogo, com explicitação dos objetivos de cada conteúdo, de cada aula. O que se faz, tam-

¹ Utilizamos a nomenclatura “ano de escolaridade” para sintetizar toda e qualquer forma de organização do currículo da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

bém, quando o professor tem a preocupação com a abordagem dos conteúdos de forma crítica e que não se restrinja ao cumprimento do plano de curso. Esses são elementos fundamentais e essenciais para que o estudante possa relacionar o que se aprende na escola com o que se aprende na vida e, todas essas aprendizagens, com o que se usa na vida cotidiana.

A concepção freireana de educação, a começar pelo processo de alfabetização, considera a realidade e a possibilidade de as pessoas refletirem a partir de uma perspectiva ontológica de ser humano e que seja capaz de potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de diálogos sobre situações que se apresentem como desafios para os grupos de pertença.

A esse processo de alfabetização, amoroso, crítico, conscientizador, humanizado, fundamentado no diálogo, soma-se a necessidade de se considerar o conceito de cultura, o qual possibilita distinguir natureza e cultura, o sentido das ações humanas, a mediação ser humano-natureza, a cultura produzida pelos seres humanos como acréscimo à natureza e, também, como trabalho produzido, a cultura como apropriação, crítica, criadora, que precisa ser democratizada (Freire, 2013b). Aprender a ler e a escrever, nessa perspectiva, é considerado

como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no mundo e com o mundo*. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.

Descobriria que tanto ele como o letrado têm um ímpeto de criação e recriação.

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande

escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.

Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana (Freire, 2013b, p. 143).

E Freire me remete a Ciço, o Antônio Cicero de Souza, lavrador de um sítio no sul de Minas Gerais, com quem Carlos Rodrigues Brandão conversou sobre o tema educação. Ao ser perguntado “O que é educação?”, Ciço nos ensina muitas coisas. Ele é um sujeito da EJA de imensa sabedoria. É povo, oprimido, mas que demonstra ter consciência de sua situação de opressão e de que há uma educação para uns e outra educação para outros. Sempre um texto que traz a emoção ao ser lido, porque permite pensar sobre o quanto a educação ainda é um sonho, um desejo, algo inatingível nesse nosso imenso Brasil. Um texto que me acompanha há décadas e que me permito compartilhar aqui alguns trechos.

Então, *educação*. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua.

Só que a sua lhe fez.

E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: ‘Ciço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?’ Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantório), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome ‘professor’. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido [...].

Então quer dizer que é assim: tem uma *educação* – que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós.

Agora, tem uma – essa é que se chama mesmo *educação* – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua [...].

Agora, o senhor chega e diz:

‘Ciço, e uma *educação* dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?’

Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: ‘Eu tô falando duma *educação* pro povo mesmo, um tipo duma *educação* dele, assim, assim’. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: ‘Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?’ [...] (Brandão, 1984, pp. 7-10).

E sigamos sempre com a esperança, aquela do verbo esperar, que eu aprendi com Paulo Freire, de que possamos ter muitos Ciços dentro das nossas escolas e das nossas salas de aula da educação de jovens e adultos, ensinando-nos tantos saberes importantes nesse movimento, que é troca, que é riqueza, que é libertação quando compreendemos que *aprenderensinar* é um verdadeiro compartilhamento, uma via de mão dupla, com muitas mãos, com muitos saberes de muita gente de todos os lugares e jeitos de ser e de viver.

Fechando a Conversa

O desafio de escrever essas linhas é, certamente, marcado por algumas escolhas por entre tantas veredas que o pensamento de Paulo Freire nos permite viajar. Neste momento, consideramos relevantes essas veredas, as quais nos permitem trazer para o texto conceitos que são tão importantes para refletirmos sobre a modalidade educação de jovens e adultos. Caminhar por conceitos como diálogo, afeto, educação problematizadora, educação libertadora, humanização, criticidade, conscientização, cultura, ainda que sem ter a pretensão de aprofundar cada um desses conceitos, mas, muito mais do que isso, possibilitar ao leitor despertar para outras leituras e pesquisas sobre esses sentidos, é revelador das escolhas que fizemos.

Dialogamos sobre e com concepções que contribuem para uma educação que transcenda os muros da sala de aula e da escola e que, por sua vez, estabeleça diálogos outros que possibilitem que esses muros sejam adentrados por tantos outros saberes que, por serem ricos, podem engrandecer a prática pedagógica, fazendo do *ensinaraprenderensinar* um caminho que se fundamente em trocas, em compartilhamentos que permitam a ousadia da construção e da proposição de uma educação horizontalizada. Concepção essa de uma educação possível e que se ancore na ideia de que, ao aprendermos ao longo da vida, podemos, sim, aprender, ensinar, aprender, por meio de tantas trocas, de tantos compartilhamentos que tecem muitos saberes outros.

Essa é a essência que permite muito mais do que aprender e do que ensinar. Permite formar cidadãos que sejam escritores de suas próprias histórias e construtores de suas próprias trajetórias, porque a verdadeira prática educativa precisa ser tecida junto com seus atores, independentemente do papel que desempenhem para que seja, efetivamente, *ensinaraprenderensinar*.

Cabe ressaltar, portanto, antes do ponto final do capítulo, a compreensão de que o campo da educação para pessoas jovens

e adultas é de importância ímpar, na medida em que atua diretamente com pessoas que são vitimadas por um difícil processo de negação ou de retirada de direitos. É preciso estarmos atentos e dialogarmos com a perspectiva esperada de que esses direitos possam ser assegurados para esses jovens e adultos que integram nossa sociedade e que precisam ter sua cidadania plena igualmente assegurada, incluindo, portanto, a garantia do direito à educação como um dos direitos fundamentais do ser humano.

Referências

- BRANDÃO, C. R. *A questão política da educação brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 7-10 (prefácio).
- _____. “Cultura”. In STRECK, D. R. et al. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 108-10.
- FERNANDES, A. da P. et al. “Entre árvores e sabiás, memórias de Paulo Freire: conversa com Carlos Rodrigues Brandão”. In: *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, v. 6, n. 13, pp. 5-22, dez. 2017.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. “Carta de Paulo Freire aos professores”. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, pp. 259-268, 2001.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.
- SHOR, I. e FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Capítulo 5

A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Transformações do Mundo do Trabalho: uma abordagem para além das questões mercadológicas

Carlos Soares Barbosa

Introdução

Por que pais e demais responsáveis matriculam seus filhos na escola? Por que jovens e adultos afastados da escola têm feito o movimento de retorno aos bancos escolares nas últimas décadas? As respostas para essas questões, que, *a priori*, parecem simples e de fácil dedução, tencionam-nos a refletir sobre o papel político-social da escola no atual contexto da “acumulação flexível” (Hervey, 1994). É isso o que demonstram as respostas dos questionários aplicados a estudantes e professores das classes da Educação Jovens e Adultos (EJA) pertencentes às redes municipal e estadual de educação nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, assim como a estudantes da disciplina “Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional” por mim ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ/Maracanã, no período de 2009 a 2016. Exce-tuando as prerrogativas de ordem jurídico-legal no caso de crianças e adolescentes, as respostas têm sido quase que consensual para o

retorno de jovens e adultos aos bancos escolares: “a conquista de um bom emprego”, de “uma vida melhor” e “para ser alguém na vida”.

Com baixíssimas variações, a predominância desse tipo de resposta, independentemente da faixa etária dos respondentes, das condições socioeconômicas e da etapa de escolaridade, demonstra o quanto a ideologia do capital humano tem sido retroalimentada por meio de discursos governamentais e dos intelectuais orgânicos do capital, no intuito de impedir o desvelamento por parte dos trabalhadores das causas estruturais de problemas sociais – como o desemprego, a pobreza e a desigualdade social –, da precarização das relações de trabalho, assim como a compreensão mais ampla do papel político-social da escola e da formação humana.

Embora as pesquisas do campo de “Trabalho e Educação” já tenham demonstrado não haver na atualidade a suposta linearidade entre aumento da escolarização, qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho ou, ainda, a linearidade imediata entre aumento da escolaridade, qualificação profissional e aumento de renda, como salientam Frigotto (1998), Del Pino (2002) e Pochmann (2004), tal associação continua fortemente presente no senso comum e tem servido aos professores, pais, representantes do poder público e de distintas organizações da sociedade civil para justificar a importância econômica e social da escola. Decerto, a redução de postos de trabalho ocorrida nas últimas décadas aumentou a competitividade e a seletividade entre os trabalhadores às poucas vagas existentes no mercado de trabalho formal, no qual a escolarização e a qualificação profissional se constituem em requisitos iniciais para o processo de seleção; entretanto, elas não são capazes, por si só, de garantirem a efetiva inserção profissional de milhares de jovens e adultos na vigente “sociedade da descartabilidade” e da flexibilização (Hervey, 1994, p. 105).

Nesse sentido, como nos provoca Gentili (1998), mediante o contexto de desemprego estrutural e das incertezas do tempo presente, estaria a escola educando para o desemprego? Em face da

desintegração da promessa integradora da escola, para qual mercado e para quais relações de trabalho ela está conformando os sujeitos? Ou, ainda, que tipo de trabalhador ela está formando? Trata-se do trabalhador polivalente e flexível, requerido pela nova sociabilidade capitalista e totalmente adaptável à nova configuração do mercado de trabalho e/ou o trabalhador capaz de refletir sobre a vigente alienação do trabalho, dando-lhes as ferramentas teóricas para ler o mundo e nele intervir com vista à transformação das vigentes relações de exploração e à promoção de novas relações sociais de produção? Esses são alguns dos questionamentos a serem feitos pelos professores da EJA, uma vez que os estudantes dessa modalidade, em sua maioria, são trabalhadores que trazem nos corpos – e expressas em suas narrativas – as marcas das relações de exploração dos mercados formal e informal de trabalho.

O argumento defendido neste texto é de que o trabalho é atividade essencialmente humana e, portanto, dimensão a ser desenvolvida pela educação escolar. Não se trata, porém, de reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado, apresentando a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho e imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais (Frigotto et al., 2005).

A escola é um espaço dinâmico e contraditório, que, por se encontrar imersa no conflito de interesses presentes na sociedade, constitui em expressão de sínteses provisórias decorrentes de arranjos e conflitos existentes em seu interior. Assim, se nela há espaços de reprodução das ideias e valores capitalistas, possuindo importância política e estratégica para a manutenção dos interesses do capital e a conservação da ordem econômica, política e social instituída, conforme demonstram o Projeto Escola Sem Partido e a centralidade do Estado acerca da recente reforma curricular do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), nela há também espaços de

resistências e de ações contra-hegemônicas, que intensificam as contradições existentes e que produzem novas contradições, apresentando papel fundamental para a transformação social.

Como todo aparelho de hegemonia, a escola é um campo de disputa e, como tal, continua a ser reivindicada pelos trabalhadores que ainda a concebem como caminho de ascensão social. Com base na pesquisa realizada com estudantes da EJA nas etapas de ensino Fundamental e Médio, entre os anos de 2013 e 2016, constata-se que o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares ocorre – predominantemente – pela esperança de “um futuro melhor” e a conquista de trabalhos (decentes) que lhes garantam as condições básicas de sobrevivência, embora o atual contexto seja o da ofensiva do capital contra os direitos trabalhistas e demais direitos sociais, conjugado pelo desemprego estrutural e pelas relações de trabalho flexíveis e precarizadas, caracterizadas pela terceirização, *part-time*, trabalho de tempo parcial, autônomo e desregulamentado.

Em face dessa conjuntura, interessa-nos refletir sobre o papel da educação escolar no contexto capitalista contemporâneo, em especial a EJA, por concebê-la na perspectiva da formação humana e do direito, ou seja, como condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, e não apenas preparadora de mão de obra conformada às demandas do mercado. Para a realização desse objetivo, a princípio, realizamos uma reflexão sobre a estrutura dual do ensino e o papel da educação proposto com a reforma educacional brasileira ocorrida na segunda metade da década de 1990, com o intuito de formar o trabalhador requerido no modelo de acumulação flexível, para, em seguida, e contrapondo-se a essa proposta, apresentar a concepção de EJA na perspectiva da formação humana, integral e para além das questões mercadológicas, ancorada no pensamento de Antonio Gramsci.

O papel da educação escolar brasileira no contexto capitalista contemporâneo

A educação escolar é um direito humano, garantido na Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reconhece ser dever do Estado a oferta de educação escolar a todas as pessoas, inclusive àquelas que não tiveram condições de acesso e permanência na (suposta) idade apropriada. Esse reconhecimento jurídico-legal, porém, não se deu de modo natural. É resultado das lutas protagonizadas pelas mais variadas organizações da sociedade civil, a exemplo das experiências acumuladas nos movimentos de Educação Popular das décadas de 1950/1960 e retomadas nas décadas de 1980 – período em que se reacendeu a esperança quanto à possibilidade de se construir uma sociedade justa e integradora.

Em oposição aos retrocessos educacionais efetuados durante o período sombrio da ditadura civil-militar, podemos considerar a década de 1980 como uma fase rica para a educação brasileira. As ideias de matrizes marxianas e gramscianas, como formação integral, educação unitária, politécnica, educação omnilateral e trabalho como princípio educativo, defendidas pelos teóricos da matriz crítico-emancipatória durante a elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição e a elaboração da nova LDB, significavam não só a crítica à profissionalização compulsória determinada pela Lei n.º 5.692/71, mas, sobretudo, a luta contra a estrutura dual de ensino brasileiro, isto é, a existência de modelos de escolas e de processos formativos ofertados diferenciadamente de acordo com a classe social dos sujeitos. De um lado, um tipo de escola/formação destinado aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando sua força de trabalho no trabalho predominantemente manual; e, do outro, um tipo de escola destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e aos segmentos que dão orientação e direção à sociedade,

voltada para o trabalho predominantemente intelectual (atividades de planejamento, elaboração, administração e supervisão).

A dualidade estrutural da educação brasileira é de fácil constatação histórica. Enquanto produto e produtora das sociedades de classes, é manifestação específica do modo de produção capitalista, reproduzindo, no âmbito educacional, a divisão existente nas sociedades de classes. Trata-se, portanto, de uma estrutura educacional a serviço da manutenção das desigualdades econômicas, sociais e políticas, tanto internamente (entre o conjunto da população) quanto externamente (entre as nações). Nesse aspecto, para Arrighi (1998), existe uma divisão no cenário internacional, em que, de um lado, há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, onde se realizam as atividades cerebrais – associadas ao fluxo de inovação, envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização –; e, do outro, os núcleos periféricos e semiperiféricos, que realizam as atividades predominantemente neuromusculares, condenadas à pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

Com base na análise do referido autor, não é difícil identificar a função que o Brasil desempenha na divisão internacional do trabalho, já que a diversificação do parque industrial brasileiro, ocorrido entre as décadas de 1950 e 1970, e o crescimento econômico e social ocorridos durante os governos Lula não vieram conjugados com o interesse das classes dominantes e dirigentes em romper com a nossa especificidade de “capitalismo dependente” (Fernandes, 1975). E é pelo fato de o país desempenhar as atividades predominantemente neuromusculares que os neoliberais consideram desperdício de dinheiro público a oferta de formação humanista e técnico-científica para todas as pessoas. Para o Banco Mundial, isso se justifica pelos seguintes motivos: primeiro, porque a maioria dos postos de trabalho abertos em nosso país é de trabalho simples, o que demanda(va) uma formação simples (leia-se: rudimentos de

leitura e escrita).¹ Segundo, “porque a maioria (pobres, mulheres, negros e as minorias étnicas) não nasce competente para o exercício de atividades intelectuais” (Kuenzer 1999, p. 23), isto é, aptas para o trabalho complexo. Para esses, basta um padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e de baixos custos.

Os intelectuais orgânicos do capital defendem escolas e processos formativos diferentes, justificadas em nome da equidade e do (suposto) respeito às diferenças. De certo, a equidade é algo importante para pensarmos a EJA, sobretudo quando reconhecemos a diversidade dos sujeitos da modalidade no que tange às questões geracionais, regionais, de gênero, de sexualidade, étnico-raciais etc., o que nos leva a considerar a diversidade existente nos modos de sentir, viver e estar no mundo dos distintos sujeitos. Por consequência, leva-nos a respeitar as múltiplas identidades e suas expectativas em relação à escola, à vida, ao futuro, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem, o que exige do professor o uso de metodologias diferenciadas no processo de ensinoaprendizagem, por entender que todas as pessoas têm a capacidade de aprender em qualquer etapa da vida. Entretanto, a equidade não pode ser utilizada para a oferta desigual de educação escolar de acordo com a classe social dos sujeitos, com o intuito de reforçar as desigualdades sociais e de manter a polarização no uso da mão de obra existente, fato que se acentua no novo paradigma de acumulação flexível.

¹ Esta, talvez, seja a razão do baixo investimento para a abertura/manutenção de laboratórios de ciências e de informática, para a realização de atividades extraclases e/ou para a construção de quadras poliesportivas na maioria das escolas públicas. Realidade que é agravada nas escolas de EJA, em nome da racionalidade dos gastos públicos. Não por acaso, em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas na EJA contavam com biblioteca e, em somente 12% dessas escolas, os educandos tinham acesso a computador, de acordo com o documento publicado pelo MEC naquele ano, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: out. 2009.

A reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho iniciadas nos países de capitalismo central no final da década de 1970 criaram a necessidade do trabalhador de novo tipo. No novo paradigma de produção flexível, busca-se a formação do trabalhador generalista, polivalente e facilmente adaptável às flutuações do mercado, em detrimento do trabalhador especialista, requerido no modelo taylorista/fordista. No Brasil, a reforma educacional ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990 teve a finalidade de formar esse trabalhador de novo tipo, sendo a pedagogia das competências e habilidades a pedagogia necessária para isso.

Com as mudanças operadas no mundo da produção e do trabalho, para os intelectuais orgânicos do capital, além das competências técnicas – priorizada na proposta de qualificação/treinamento –, cabe ao trabalhador desenvolver também um conjunto de competências socioemocionais e de demais naturezas, tais como:

competências organizacionais (capacidade de autplanejar-se, auto-organizar-se, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação), competências sociais (capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho) (Deluiz, 2004, p. 75).

Ademais, os defensores da educação atrelada à lógica do mercado argumentam que a substituição da eletromecânica pela microeletrônica e a crescente complexificação dos instrumentos de produção, de informação e de controle passaram a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores de relacionamento, como, por exemplo:

análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (Deluiz, 2004, p. 75).

Não se trata, porém, de competências e habilidades asseguradas para todas as pessoas. Segundo Kuenzer (2006), em nome da relação custo-benefício, o que ocorre é a formação da “polarização das competências”, isto é, em um polo, uma minoria de profissionais qualificados por meio do trabalho criativo, de concepção e elaboração; no outro, um grande contingente de trabalhadores precariamente educados para o trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, embora incluídos em trabalhos precarizados, principalmente na produção de bens e serviços, que dependem ou não de algum conhecimento básico ou específico para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Sem contar com a considerável parcela da população completamente fora das possibilidades de produção e de consumo, bem como do direito à educação e à formação.

Nesse sentido, enquanto a oferta de educação científico-tecnológica mais avançada restringe-se a um pequeno número de trabalhadores, para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, reserva-se uma formação simplificada, de curta duração e de baixos custos (Kuenzer, 1999). Fato que se agrava no contexto de desemprego estrutural e das políticas de ajustes estruturais e fiscais, novamente implementadas a partir do governo de Michel Temer em nome da racionalidade financeira, já que as políticas sociais, e aí incluem saúde e educação, são as que mais sofrem com o (suposto) enxugamento dos gastos públicos. É o

que prevê a Emenda Constitucional n.º 95/2016 – o congelamento dos investimentos com as políticas sociais no prazo de vinte anos.

Ainda que o novo paradigma de organização da produção não tenha significado uma ruptura total com os princípios centrais do taylorismo/fordismo, no atual contexto de acumulação flexível, cabe ao trabalhador dominar um conjunto de competências que o habilite a lutar pelos poucos empregos disponíveis e que lhe assegure condições de empregabilidade. Empregabilidade que, na prática, significa ao trabalhador “estar pronto para trocar constantemente de trabalho, disponível para todas as mudanças e para todos os caprichos dos homens e mulheres de negócios” (Del Pino, 2002, p. 75). Assim, diante da instabilidade da vida, o que se propõe com a mencionada pedagogia é que o indivíduo desenvolva um conjunto de competências genéricas e flexíveis que o torne capaz de se adaptar à sociedade do não emprego, a se acostumar com contrato de trabalho por tempo determinado e a buscar alternativas no mercado informal, no trabalho autônomo, por meio do empreendedorismo e/ou cooperativismo, ou mesmo a se proteger da possibilidade da demissão.

A ideologia neoliberal reforça a crença de que o problema do desemprego reside na baixa escolaridade e/ou pouca (ou ausência) qualificação profissional dos trabalhadores, alimentando as suas expectativas em relação à escola ou ao curso de formação profissional. No entanto, para Castel (1998, p. 521), “é ilusório deduzir que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade”. Nessa mesma direção, Del Pino (2002) afirma ser ingênuo acreditar que as distorções do mercado de trabalho possam ser corrigidas em razão da qualificação dos trabalhadores, já que no capitalismo não há a possibilidade concreta de satisfação de empregos para todos. O mesmo conclui Souza (2011), em estudo realizado com base no perfil dos trabalhadores desempregados no município de Nova Iguaçu, em 2008, atendidos pelo serviço de intermediação de mão

de obra, oferecido pela hoje extinta Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social (SEMDES). O autor registra que, entre os 21.613 indivíduos desempregados existentes no cadastro daquele ano, dos quais 28,6% eram jovens entre 18 e 28 anos, 70% do total estavam estudando e 41% tinham o Ensino Médio completo, o que o leva a concluir que a questão do desemprego no município não reside na falta de qualificação, mas na falta de postos de trabalho suficientes para atender à demanda.

Considerando, portanto, que a escola não é capaz de corrigir as distorções criadas pelo mercado, a defesa aqui expressa é por uma escola cuja formação se efetive na perspectiva da formação humana, que, ao desenvolver as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia, do trabalho, da afetividade e da política, possibilite o desvelamento da realidade social e posicione as pessoas jovens e adultas na luta contra o trabalho alienado e a dualidade educacional, inerentes às sociedades de classes. A escola unitária proposta por Gramsci apresenta os pressupostos da formação aqui defendida, cuja concepção expressa o princípio da educação como direito de todos e de que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social. Uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, dê-lhes condições de escolhas e de construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho, entendido no seu sentido ontológico – como realização e produção humana – e como práxis econômica.

A escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo

A partir da compreensão de que o trabalho é atividade essencialmente humana, o trabalho é uma das dimensões a ser desenvolvida pela escola na formação dos sujeitos. Não se trata, porém,

de uma educação unilateral, preocupada apenas com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a transmissão dos valores que legitimam o sistema de capital, mas da formação que pressupõe o trabalho como princípio educativo, por entender que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, isto é, atividade pela qual o ser humano se humaniza, cria-se, expande-se em conhecimento e se aperfeiçoa (Frigotto et al., 2005).

Em oposição à concepção instrumental e interessada da educação escolar capitalista, Marx (1978) defende uma educação voltada para a formação de homens completos, que trabalham “não só com as mãos, mas com o cérebro, e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (Manacorda, 1991, p. 95). É a unilateralidade reproduzida pela educação liberal que Marx combate, concebendo, em contrapartida, a educação omnilateral,² que, ao romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitaria o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, uma vez que seu conteúdo e seu método fundamentam-se na união entre ciência, trabalho e ensino tecnológico (teórico e prático).

Gramsci (1995), adequando as ideias de Marx para análise das sociedades europeias das primeiras décadas do século XX, também propõe a conexão entre ensino e trabalho, mas critica a tendência criada com o surgimento das indústrias modernas, que foi a de

abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite que não deve pensar

² Marx utiliza pela primeira vez o termo omnilateral nos *Manuscritos de 1844* a fim de expressar “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação[...] A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres” (Manacorda, 1991, pp. 79-81).

em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predestinados (Gramsci, 1995, p. 118).

Para o referido autor, a escola das classes trabalhadoras deveria ser “desinteressada”, isto é, despida do utilitarismo que visa apenas à formação rápida da mão de obra minimamente qualificada para o trabalho técnico. E, como para Gramsci “todos os homens são intelectuais”, visto que o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual, defende a escola que une e integra o trabalho manual e o trabalho intelectual com o objetivo de formar homens completos (omnilaterais). Propõe, assim, uma escola

de formação humanista (entendido o termo ‘humanismo’ em sentido amplo) ou de cultura geral que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa (Gramsci, 1995, p. 121).

Ao defender a formação geral, Gramsci não se descompromete com o desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, sua tese é de que o trabalho deve ser o princípio educativo da ação pedagógica. Por meio de um sistema educacional não mais pautado na dualidade, acreditava ser possível conduzir os trabalhadores à superação do trabalho alienado e das demais desigualdades sociais por meio de sua ação política, uma vez que, para o autor, a democracia não consiste apenas em proporcionar “que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 1995, p. 137). Daí considerar que a proliferação das escolas reservadas ao povo nada tinha de democrático, visto que, em vez de assegurar a cada

governado a aprendizagem e a preparação técnica necessárias para a finalidade de governar, restringe à iniciativa privada o sentido de fornecer a preparação técnico-política.

Nesse sentido, Gramsci reivindica para os trabalhadores uma escola que reconcilie o *homo saber* e o *homo faber*, que assegure a autoformação, valorize o conhecimento do aluno e integre-o ao processo pedagógico. Que não esteja voltada apenas aos interesses do mercado, mas também a desenvolver um processo de busca com fins à superação do trabalho alienado. Trata-se de um “tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem o dirige” (Gramsci, 1995, p. 136). Em síntese, uma escola comprometida com a formação de um novo tipo de homem, que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente.

Concebendo a importância política da escola para a classe trabalhadora, Gramsci é favorável à universalização³ da educação pública escolar e rejeita o “espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia de educar” (Manacorda, 1990, p. 162). Para o referido autor, a escola das classes subalternas deve ser de noções rigorosas, por entender

[...] que o estudo é também um trabalho, não só muscular-nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas

³ Discordando de Marx, que reprovava completamente a ideia de uma educação popular a cargo e da influência do Estado e da igreja, para Gramsci, o Estado é quem deveria promover e manter a ação educativa.

especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (Gramsci, 1995, pp. 138-9).

Como já foi dito, Gramsci se preocupou com o tema da educação por identificar a dimensão política da escola. Nessa mesma direção, os teóricos contemporâneos da matriz crítico-emancipatória, reconhecendo que a educação institucionalizada tem servido aos interesses pragmáticos e instrumentais do capital, defendem uma educação transformadora, que atue com fins de transformar o trabalhador em um agente que pensa e age no intuito de modificar a si e o seu meio (Freire, 1980). É nessa perspectiva que concebemos a EJA, sobretudo por ser constituída, em sua maioria, por trabalhadores estudantes, cuja relação entre a educação e o mundo do trabalho ocorre de forma imediata e contraditória, já que, para eles, o sentido do conhecimento adquirido na escola não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional, como ocorre na educação de crianças e adolescentes.

Como vimos no início deste texto, o retorno à vida escolar de muitos jovens e adultos é motivado pelo enfrentamento das dificuldades presentes no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer, além da expectativa de uma vida melhor, que se traduz, no aspecto econômico, na conquista de um emprego melhor, considerando que a escola desempenha um papel fundamental para isso. Ao internalizar de forma acrítica os discursos de diferentes sujeitos sociais, inclusive de alguns professores que justificam, por exemplo, os altos índices de desemprego em nome da baixa escolaridade e da pouca (ou ausente) qualificação profissional dos trabalhadores; discursos estes que acabam culpabilizando as próprias vítimas pelas mazelas sociais vividas e que isentam a ineficiente política de geração de trabalho e renda, bem como os projetos políticos e societários elaborados/executados

em nome dos interesses do capital, contribuem para que jovens e adultos, ao retornarem aos bancos escolares, criem expectativas que extrapolam a função da escola capitalista. Expectativas que, (mais) uma vez frustradas, atuam no sentido de reforçar a baixa autoestima dos estudantes da EJA, e não no sentido de conduzi-los para a autonomia e a maturidade intelectual.

Considerações Finais

Visamos, no decorrer do presente texto, a argumentar a necessidade de pensar a EJA para além das questões mercadológicas, por entender ser esta uma concepção restrita e utilitária a ser superada não só no campo das políticas públicas, mas também nas concepções e práticas político-pedagógicas de professores e demais atores escolares, que, sem muito problematizarem a crescente exploração dos trabalhadores na atual configuração das relações precarizadas de trabalho, acabam por naturalizá-las, contribuindo, assim, para a conformação dos sujeitos à realidade econômica, político e social de forma acrítica. Contra a perspectiva pragmatista e utilitarista com a qual a modalidade tem sido tratada no âmbito das políticas públicas e nos discursos de diferentes atores sociais, reivindicamos a EJA, concebida e estruturada na perspectiva da formação humana, voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, inclusive o trabalho.

Nessa perspectiva, para além das competências instrumentais defendidas pelos intelectuais orgânicos do capital no intuito de conformar os trabalhadores ao mercado de trabalho e à sociabilidade capitalista, entendemos que a competência filosófica, crítica e questionadora é a habilidade que a escola não pode prescindir.

Decerto, a alienação ocorrida no/pelo trabalho capitalista não acabará apenas com a realização de mudanças no processo educativo. Mas, como afirma Ciavatta (2005, p. 102), “se a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos,

ela é um recurso relevante à compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país”. Dependendo do projeto político-pedagógico desenvolvido, a educação escolar pode vir a ampliar a possibilidade de os trabalhadores estruturarem práticas de resistência no processo de trabalho, de forma que a sujeição econômica não seja também a expressão de sua incapacidade de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista, como salienta Oliveira (2012). É esse projeto pedagógico, essa formação reflexiva e questionadora, que os defensores do denominado Projeto Escola Sem Partido visa a impedir.

A passagem pelos bancos escolares ou demais espaços educativos deve propiciar aos indivíduos o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e mais autônoma; uma formação que promova a integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, capaz de aglutinar conhecimentos que o possibilitem ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em disputa (Deluiz, 1996). Não se trata de mera utopia sem base concreta com a realidade, mas de reconhecer, mais do que antes, que “educar é um ato político” (Freire, 1982, p. 97) e que a realidade nos impõe sempre pensar sobre o tipo de sociedade a que visamos quando educamos. Como questiona Ramos (2008), visamos a uma sociedade que exclui, discrimina, fragmenta os sujeitos e nega direitos ou uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?

Para isso, precisamos fortalecer as práticas político-pedagógicas da EJA no diálogo com Paulo Freire, Antonio Gramsci e demais autores da contemporaneidade que nos encorajam na luta cotidiana por uma educação pública de qualidade, no sentido de fazer valer, na prática, uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tenha por finalidade, tal como expressa no artigo 2.º da atual LDB, o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Referências

- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, M. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In FRIGOTTO, G. et al. (org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEL PINO, M. “Política educacional, emprego e exclusão social”. In GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Cortez/Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- DELUIZ, N. *Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional*. Trabalho apresentado na 19^a reunião Anual da Anped. Caxambu, 1996.
- _____. “A globalização econômica e os desafios à formação profissional”. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set.-dez., 2004.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.^a ed., São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. Educação: o sonho possível. In BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FRIGOTTO, G. “Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”. In _____ (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 9.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- _____. et al. *O trabalho como princípio educativo na proposta da educação integral de trabalhadores*. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2QXK2Yu>. Acesso em: 26 mai. 2013.
- GENTILI, P. “Educar para o desemprego”. In FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 9.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura*. 9.^a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 4.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- KUENZER, A. “Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho”. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, pp. 19-29, maio/ago, 1999.

- _____. “A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão”. In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, pp. 877-910, out. 2006.
- MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- OLIVEIRA, R. “Por uma educação profissional democrática e emancipatória”. In *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papyrus, 2012.
- POCHMANN, M. “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, pp. 383-399, maio-ago, 2004.
- RAMOS, M. N. *Concepção do Ensino Médio Integrado*, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em: 16 set. 2013.
- SOUZA, J. dos S. “A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho”. In SOUZA, J. dos S. e SALES, S. R. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ, 2011.