

## **A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da escola cidadã**

**Heron Laiber Bonadiman** – mestrando em educação na Universidade Federal de São João Del Rei e professor do UNILAVRAS.

**Priscila Malaquias Alves Lopes** – graduada em psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei

**Diego de Souza Carrara** – graduando em psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei

**André Resende Moraes** – graduando em psicologia na Universidade Federal de São João Del Rei

**Raphael Lawrence Rocha** - graduando em psicologia na Universidade Federal de São João Del Rei

**Raphael Laiber Bonadiman** – graduando em Ciências Biológicas pelo CEDERJ

**Caio Rodrigues do Vale** – graduando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de São João Del Rei

Contato: [heronbonadiman@gmail.com](mailto:heronbonadiman@gmail.com)

### **1. Introdução**

O Objetivo do presente artigo é discutir as tensões e perspectivas encontradas na relação entre a escola cidadã e a escola tradicional no oferecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tratando-se de um nível de ensino apontado como compensatório e de regulação do fluxo escolar, pretendemos problematizar o caráter democrático e cidadão que este nível fornece aos seus alunos. Antes de polarizar a discussão pretendemos fazer apontamentos para uma escola possível, que eduque crianças, jovens, adultos e idosos.

Tal problematização será feita a partir da perspectiva da escola cidadã, proposta por Gadotti (2007), ao apontar uma escola com sólidas raízes na cultura local, nascida da necessidade da comunidade e feita por ela.

### **2. Revisão de literatura**

#### **2.1 Educação de Jovens e Adultos: um breve panorama**

A alfabetização se apresenta como uma esfinge no Brasil. Anysio Teixeira sistematiza o debate de erradicação do analfabetismo e, depois de meio século de discussão, na década de 1990 o governo implementa programas de erradicação com maior amplitude. As propostas feitas através da Conferencia Mundial de Educação para Todos que possuíam em seu bojo a ampliação dos serviços de educação básica, capacitação de pessoas jovens e adultos e avaliação da eficácia dos programas oferecidos pouco se realizaram. As metas que tinham prioridades nem se quer foram alcançadas (Haddad e Di Pierrô, 2000).

Haddad e Di Pierro (2000) constataram que o analfabetismo funcional é um fenômeno recorrente em todas as faixas etárias. O nível de escolaridade e de

aprendizagem da população que frequenta a EJA ainda é inferior à necessária para que se desenvolvam habilidades para a alfabetização, mesmo que na década de 90 tenha ocorrido uma presença maior de jovens em escolas destinadas aos adultos. Tais problemas são apontados na perspectiva da cobertura da EJA no território nacional, sendo esta deficitária e desigual, devido a problemas relacionados a critérios territoriais de distribuição, de renda, de gênero, de etnia ou de geração (Haddad e Di Pierrô, 2000).

Soma-se ao déficit educacional de jovens e adultos a inserção do Brasil ao modelo neoliberal, para se aderir ao atual quadro hegemônico mundial. Rummert e Ventura (2007) apontam que o resultado dessa ação foi a implantação de uma política educacional com caráter pulverizador e compensatório, de modo que as estatísticas apresentadas prevaleçam sobre a qualidade da educação oferecida.

Nesse contexto, a EJA foi deixada em segundo plano pelas reformas acontecidas no âmbito educacional. Percebe-se que o Ensino Supletivo passa a chamar-se Educação de Jovens e Adultos a partir da LDB de 1996. Mesmo que educação seja um termo mais amplo que ensino, esta mudança ficou apenas no conceito, pois as práticas ainda eram de caráter supletivo, de correção do fluxo escolar e de compensação. A dedução das idades mínimas para o ingresso ao ensino fundamental e ao ensino médio, também impediu que o programa de EJA atingisse seu público alvo (Rummert e Ventura, 2007).

Rummert e Ventura (2007) citam que no governo Lula houve um maior destaque com relação a políticas educacionais para a EJA, mas ainda atreladas ao interesses políticos neoliberais. A título de exemplo citaremos o Programa Brasil Alfabetizado, no qual foram investidos R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005. Este programa tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do país capacitando alfabetizadores e alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais que não completaram os estudos na infância através do repasse dos recursos financeiros aos estados, municípios, instituições particulares e organizações não-governamentais. O dinheiro é destinado à formação dos alfabetizadores e para a alfabetização de jovens e adultos.

O que foi muito criticado pelos educadores era o caráter de campanha que este programa possuía, desvinculado da educação de base. Muitos programas anteriores apresentaram uma concepção semelhante, com iniciativas fracassadas, que possuíam fragilidades e limites. Para Rummert e Ventura (2007):

Na realidade, destaca-se o papel regulador da educação, uma vez que, sob o imperativo de manutenção da ordem social, os programas educacionais, como os destacados neste artigo, se inscrevem na lógica de propiciar aos mais pobres alguma forma de uma pretensa “inclusão social” (p. 42)

Apesar das críticas à Educação de Jovens e Adultos, Soares e Venâncio (2007) citam uma experiência exitosa em EJA no município de Belo Horizonte, MG. A escola estudada pelos autores serve de modelo ao oferecer um projeto de EJA que valoriza as dimensões da fase adulta, a multiplicidade e a pluralidade dos seus alunos. Este projeto evidencia a importância da flexibilidade do tempo e dos conteúdos, realizando ações que condizem com a realidade dessas pessoas. A interdisciplinaridade, frente a diversidade encontrada nos alunos, foi sobremaneira rica no desenvolvimento das atividades, permitindo a integração dos elementos culturais dos alunos à educação recebida.

Naiff e Naiff (2008) pesquisaram a motivação dos alunos da EJA na busca por educação. A pesquisa mostrou que a necessidade de aumento da renda familiar foi o principal motivo que fez os alunos pararem os estudos. E a exigência do mercado de trabalho faz essas pessoas que abandonaram os estudos retornarem à escola para uma

melhor capacitação e, conseqüentemente, maior remuneração. A tarefa de evocação livre mostrou que as palavras ou expressões mais freqüentes foram as relacionadas a mercado de trabalho, futuro melhor, aprender mais, conhecimento, importante. Isso mostra as representações diversas que os estudantes da EJA possuem sobre a educação.

## **2.2 Educação de Jovens e Adultos numa escola cidadã**

As possibilidades oferecidas por Gadotti (2007) para construção de uma escola cidadã ultrapassam o limiar da mera reprodução de práticas e adoção de modelos, oferecendo uma experiência heurística de educação para a autonomia. O autor, imerso em princípios freirianos, contrapõe-se e oferece possibilidades educativas frente às inúmeras tentativas de uniformização da educação impostas por governos neoliberais, que buscam educar para o mercado. No lugar de escolas padronizadas, Gadotti (2007) sugere escolas que possuam raízes na cultura local, tornando as comunidades e cidades parceiras do ato educativo: os cinemas, as esferas dos poderes públicos, os espaços culturais, as praças e todo ambiente público são oferecidos como ferramentas pedagógicas para construção de uma cidadania ativa e responsável.

No entanto, a possibilidade de uma escola aberta para o novo e reflexiva de suas práticas só seria possível se, além de sua gestão ser realizada por representantes de toda a comunidade, que pensariam a escola a partir das necessidades sociais, tivesse profissionais docentes prático-reflexivos de suas ações.

Gadotti (2007) ainda defende que tal revolução atitudinal – que afetaria o cotidiano de trabalho do professor – mobilizaria a sociedade em prol da educação, possibilitaria melhores salários e condições de trabalho docentes e reforçaria a multiculturalidade frente à uniformização da cultura proposta pelos organismos internacionais.

O esforço proposto por Gadotti (2007) seria tão estrutural que a escola educaria para a cidadania de modo pleno. Perrenoud (2005), na mesma linha de Gadotti (2007), aponta que a educação para a cidadania não é tarefa fácil e não será alcançada com a introdução na grade curricular de algumas horas semanais de lições de moral e apelo aos bons sentimentos, e com o aumento dos conselhos de classe, dos espaços de participação e discussão na escola. É preciso “vincular mais estreitamente a educação para a cidadania e para a solidariedade à construção de saberes e de competências” (p.82) e os espaços institucionais oferecidos pela comunidade dispõem contingências sobremaneira eficazes para aprendizagens de habilidades e competências cidadãs.

Perrenoud (2005) considera que, embora não sejam garantias da solidariedade, algumas competências são as chaves dela. Saber analisar e assumir a complexidade do mundo e da sociedade é uma dessas competências que, por sua vez, exige saberes políticos, econômicos, sociais e culturais.

Saber analisar e assumir a complexidade parece-me uma competência essencial, pois algumas disfunções do vínculo social e das relações sociais estão ligadas ao medo, ao retraimento, ao endurecimento diante de um mundo que perturba, inquieta, amedronta uma parte de nossos contemporâneos quando não conseguem mais compreender o que se passa e sentem-se como engrenagens de mecanismos opacos, particularmente aqueles que os lançam no desemprego ou na precariedade (Perrenoud, 2005, p.82).

O autor destaca duas outras competências, que estariam interligadas entre si: saber cooperar e conviver, e saber viver as diferenças e os conflitos. Para que ocorra a aprendizagem dessas competências, é preciso trabalhar sobre problemas concretos, indo além do discurso e de boas intenções (Perrenoud, 2005).

Para o exercício lúcido e responsável da cidadania, portanto, deve-se aprender a utilizar os saberes para enfrentar a complexidade do mundo e tomar decisões, para superar as contradições vividas diariamente, para compreender e resolver problemas individuais e coletivos. Os saberes escolares são condições para o exercício da cidadania, mas é preciso ir além da sua assimilação, operando também sua mobilização e sua contextualização (Perrenoud, 2005).

### **3. Procedimentos metodológicos**

Em termos metodológicos, os pressupostos etnográficos se apresentam como os mais ricos para o objetivo desta pesquisa, principalmente por conseguirem tecer as lógicas de percepção dos alunos da EJA e relacioná-la com aspectos da cultura circundante.

Para Woods (1987), a principal vantagem na utilização da etnografia dentro da escola está no reconhecimento de estratégias e significados que os diversos grupos utilizam para dar sentido às suas ações no cotidiano escolar. Além de possibilitar aos docentes uma reflexão sobre a prática dos alunos e de suas próprias práticas, pesquisas são desenvolvidas no intuito de reconhecer os processos cotidianos de escolas: as culturas juvenis, a cultura docente e a relação entre ambas.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola confessional católica da região das vertentes de Minas Gerais. A instituição tem mais de cinquenta anos de funcionamento, possuindo atualmente 65 professores, 20 auxiliares de serviços gerais, 8 técnico-administrativos, 5 cargos de chefia, a diretora geral e a diretora financeira. A escola possui 800 alunos matriculados do maternal ao Ensino Médio e 78 alunos matriculados na EJA, que funciona no período noturno.

Os pesquisadores tiveram permissão da direção para realização da pesquisa e de cada sujeito entrevistado, de modo que foram entrevistados 6 sujeitos, sendo 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino durante março e abril de 2009. As entrevistas eram abertas e foram gravadas e com o auxílio de um MP3 player. As entrevistas foram transcritas e analisadas.

Tratando-se de pesquisas realizadas na escola, com o intuito de captar elementos para descrever e analisar a gestão da escola, utilizamos o termo “vida cotidiana”, cunhado por Ezpeleta e Rockwell (1989). O conceito recupera a heterogeneidade da realidade escolar e pode ser definido como algo que:

Delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas, empreendidas e articuladas por sujeitos individuais (...) Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (p. 22-23)

Em termos específicos, a análise de micro-eventos que ocorrem na relação da diretora com os diversos tipos de subordinados desvelam uma lógica própria de

funcionamento e permite apontamentos teóricos suficientes para corroborar a hipótese de que no Brasil a democracia pode ser um grande “mal-entendido”. Se a escola reproduz as diferenças sociais e nela encontramos imersa a cultura circundante, também nela encontraremos mecanismos de perpetuação de modos de gerir a educação.

#### **4. Resultados e discussão**

A partir da análise das entrevistas pudemos identificar diversos modos de representação que os estudantes da EJA possuem sobre a educação. Embora a diversidade destas representações seja um traço marcante, um aspecto importante observado merece nossa maior atenção, que a exigência do mercado de trabalho por uma implementação do nível instrucional esteve presente na maioria dos relatos dos estudantes entrevistados. Estes dados corroboram os resultados do estudo de Naiff e Naiff (2008) e indicam a prevalência da necessidade de ampliação da renda familiar como motivador principal para o retorno desta população aos estudos. A análise destes resultados nos faz questionar se se trata de um processo de reprodução da lógica de mercado, que introduz uma necessidade capital ao interesse instrucional, ou se expressa um modo próprio de organização desta comunidade, que apresenta elevado nível de semelhança em relação aos motivos que os levaram a interromper os estudos, ao nível de escolaridade da mãe e do pai e à renda familiar.

Quando perguntados sobre os planos e perspectivas para o futuro os entrevistados se classificavam motivados para continuarem os estudos e dispostos a concorrerem a vagas, cargos e funções que nunca antes lhe foram ofertadas. “(...) hoje aí tá tendo muita oportunidade no mercado, vários concursos, a faculdade também é uma boa.”. Podemos inferir que a demanda por inclusão social é também um registro marcante na busca pelo aprimoramento educacional e que a representação da educação está fortemente atrelada à lógica do incremento financeiro e favorecimento do status social. Desta forma, distancia-se esta representação de educação da proposta de uma escola cidadã, na qual a educação não é vista somente como uma condução para o alcance de melhores condições, mas como um exercício permanente de assumir a analisar a complexidade da organização social, bem como sua própria condição dentro dela.

Outro aspecto fortemente identificado nas entrevistas diz respeito ao constrangimento pelo qual os sujeitos passavam ao se verem na condição de menos favorecidos instrucionalmente que outros membros da comunidade. Expressões como, “(...) estudar para tirar essa falta de conhecimento no geral de tudo, e não ser chamado de burro pelos meus irmãos, pelos parentes (...)” ou “(...) você chega na pessoa, quer ter uma conversa séria, e você não tem como ter um diálogo com a pessoa, você fica parado (...)”, retiradas de alguns dos relatos dos sujeitos entrevistados demonstram a ocorrência de um processo de exclusão social, que pode ser entendido como um impedimento significativo para a construção de uma cidadania ativa e responsável.

A formação dos docentes pôde ser problematizada a partir do resgate de alguns depoimentos que indicavam incompatibilidade no processo ensino/aprendizagem. Alguns dos entrevistados se queixaram da dificuldade enfrentada em assimilar alguns conteúdos trabalhados pelos professores, devido a fatores como constrangimento em pedir ao professor auxílio individual e o reconhecimento de que o esforço individual é capaz de suprir a carência pedagógica. Esta lógica de pensamento se distancia de um

projeto de educação preocupado em desenvolver nos seus alunos competências para resolver problemas e lidar com necessidades de caráter individual e coletivo.

## 5. Conclusão

Nota-se que a escola com a sua proposta tradicional de oferta do ensino a jovens e adultos supre algumas carências educacionais imediatas, as quais mobilizam justamente o retorno destas pessoas ao estudo. Entretanto, não parece estar presente em suas estratégias educativas o interesse em dialogar com a comunidade no objetivo de implementar políticas de combate à desigualdade social, uma vez que este é um problema presente em seu cotidiano escolar. Dentro da perspectiva da escola cidadã, além dos conteúdos tradicionais ensinados, um exercício constante de mobilização e contextualização dos temas estudados se faria presente. Desta forma, os sujeitos envolvidos neste processo tornam-se capazes de desenvolver estratégias próprias para analisar e enfrentar a complexidade das relações políticas, econômicas e sociais que os circundam e das quais fazem parte, favorecendo à construção de uma educação orientada para a autonomia.

Podemos concluir que as ações governamentais, embora produzam efeitos sensíveis nos registros estatísticos em relação ao combate ao analfabetismo, ainda se mostram descomprometidas com uma educação emancipadora, que prepare o aluno para lidar com as contradições experienciadas em sua vida cotidiana. O estabelecimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão social de camadas populares que não obtiveram uma educação sólida de base, a partir da oferta de uma educação funcional que supre necessidades determinadas por uma lógica de mercado, parece uma prática que não se preocupa com a cultura local e os recursos que a própria comunidade dispõe para o desenvolvimento do bem estar social.

Ressaltamos a importância da participação do Ministério da Educação para a formação mais adequada do educador destinado à EJA e da constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nas redes de educação formal e não-formal – para atuar junto a um público específico que contribuirá para o fortalecimento da área, para a reconfiguração desse campo de trabalho e, certamente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

## 6. Referências bibliográficas

GADOTTI, M. Escola Cidadã. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo em Perspectiva 14(1) 2000

NAIFF, L. A. M e NAIFF, D. G. M. **Educação de Jovens de Adultos em uma análise psicossocial: Representações e Práticas Sociais.** Psicologia & Sociedade; 20 (3): 402-407, 2008

RUMMERT, S. M. e VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações**

**sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** *Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR*

**SOARES, L. e VENÂNCIO, A. R. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte.** *Educar, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007. Editora UFPR*