(IN)CERTEZAS E PERSPECTIVAS NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAMAS, RESQUÍCIOS E AVANÇOS

(UN)CERTAINTY AND PERSPECTIVE IN THE UNIVERSE OF THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: WOOF, REMNANTS AND ADVANCE

José Aparecido Lima Dourado[1]
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

Resumo: O sistema educacional brasileiro sempre foi marcado por um forte processo de exclusão social que se torna visível por meio dos milhares de analfabetos que adentraram o século XXI. Embora não seja o único responsável por tamanha mazela, cabe destacar que o capital utiliza da escola para segregar e, por vezes, formar sua mão-de-obra que deve estar apta para desenvolver funções manuais. Este artigo tem por intuito reafirmar a Educação de Jovens e Adultos como instrumento de empoderamento social, de maneira a fomentar a discussão sobre os seus (des)caminhos, bem como os desafios a serem superados neste limiar de século XXI, para que esta cumpra com o seu papel social. Trata-se, pois, de uma tentativa de contribuir para o processo de construção de uma educação voltada para a promoção da cidadania em toda sua plenitude, como condição precípua para o "alçar vôo" daqueles que por motivos diversos não tiveram a possibilidade de frequentar a escola.

Palavras-chave: *Cidadania. EJA. Exclusão Social. Analfabetos. Empoderamento Social.*

[1] Discente do curso de Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade da Cidade. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Cidade de Guanhães. Professor da Rede Municipal de Ensino de Livramento de Nossa Senhora/BA. E-mail: josephdourado@yahoo.com.br

Abstract: The Brazilian educational system has always been marked by a strong process of social exclusion which is visible through the thousands of illiterate who come to the twenty-first century. Although the capital is not solely responsible for such problems, it is emphasized that its use in school promotes the segregation and sometimes the formation of a labor force that is able to develop hand work. This paper intends to reaffirm the Youth and Adults Education as a tool for social empowerment, in order to foster the discussion about its paths and challenges to be overcome in the beginning of this XXI century, so that it can complies with its social role. Thus, it is an attempt to contribute to the building process of an education focused on the promotion of citizenship in all its fullness, as a condition for those who have not had the opportunity to attend the school to "take off" in their lives.
Keywords*: Citizenship. EJA. Social Exclusion. Illiterate. Social Empowerment.*

Introdução

A educação pode ajudar a nos
tornarmos mais felizes [...]
Morin, 2004.

A elaboração deste trabalho surge da necessidade de repensar as práticas desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA, por meio de uma abordagem em que seja possível estabelecer um diálogo entre a teoria e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. As prerrogativas das discussões aqui suscitadas estão fundamentadas nas experiências empíricas decorrentes dos anos em que lecionei em turmas de EJA na zona rural do município de Livramento de Nossa Senhora/BA, experiência essa muito enriquecedora e que possibilitou a compreensão de como se dá a materialização das políticas públicas no contexto escolar.

Assim, não é nosso propósito esgotar as discussões, mas tão-somente suscitar momentos de reflexão que venham contri-

buir para ampliar o debate sobre a importância da adoção de práticas docentes politizadoras, bem como repensar a forma como tem dado o planejamento e execução das políticas públicas educacionais no Brasil. Chama-se atenção para a visão a-histórica e a-política como é tratada a EJA, pois essa modalidade de educação é vista a partir de uma perspectiva imediatista e sem considerar as relações cotidianas do ser social

Este trabalho não busca apenas fazer uma crítica discursiva à educação brasileira. Na verdade, procuramos aprofundar nossa discussão partindo dos problemas que influenciam diretamente na qualidade do ensino na EJA, de forma a contribuir para ampliar o debate sobre a maneira como as políticas educacionais relacionadas a essa temática têm sido implementadas ao longo das últimas décadas no Brasil. Essa discussão é baseada nos ideais de Paulo Freire que em várias obras salientou a importância da educação no combate às injustiças sociais.

Fazendo um recorte na história da educação brasileira desde a década de 1930, detecta-se claramente que a escola sempre serviu como arma estratégica da elite para manter-se no poder, sendo usada para massificar e alienar a maioria desfavorecida da população. Isso se torna visível perante as ideologias disseminadas através de ações bem planejadas e fortemente vigiadas por parte do Estado, para que seus objetivos sejam alcançados com êxito.

Para compreender a crise que permeia a educação brasileira no âmbito das escolas públicas[2] é preciso detectar os fatores que contribuíram e continuam contribuindo para tornar a realidade extremamente preocupante. Logo, precisamos refletir sobre a elaboração de políticas educacionais ao longo de nossa história, a questão salarial e formação docente, bem como os investimentos do governo na educação, já que tais fatores são extremamente elucidativos de como a educação tem sido tratada no país.

Após o obscurantismo que tomou conta da educação bra-

[2] Refiro especificamente neste artigo à escola pública porque esta tem sido o lócus de minha experiência pedagógica enquanto professor que durante os últimos 8 anos tenho lecionado desde a Educação Infantil à EJA. Todavia, deixo claro que a crise vivenciada pela educação no Brasil não se trata apenas de uma realidade exclusiva das escolas públicas, perpassando também a rede privada de ensino.

sileira nos anos 60 e 70 e ao tecnicismo exacerbado da década de 80 surge um período de intensas discussões sobre os (des)caminhos da educação. O que aconteceu foi uma verdadeira tentativa de "assassinato" da escola pública que, na segunda metade do século XX, sofreu com um regime ditatorial em que o Estado visava transformar as pessoas em "máquinas" desprovidas de qualquer criticidade.

A década da educação como são chamados os anos (19)90 foi marcada por dois paradoxos: primeiro, com a criação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96), que teoricamente representou avanços significativos na área educacional; e, segundo, a disseminação da política neoliberal travestida da globalização, que adentrou o universo escolar e cujos efeitos são nefastos, principalmente para as classes menos favorecidas da população que frequentam as escolas públicas.

Antes do voo há o estranhamento

A metáfora com o voo de uma águia não se fez por acaso ou sem um propósito maior. Esta foi feita por acreditarmos que as simbologias e significados são elementos continuamente presentes nas experiências vivenciadas por homens e mulheres, cuja importância é fundamental para a construção dos sujeitos históricos. A águia, a nosso ver, é um exemplo marcante desse ato de lançar-se ao abismo dos desafios para o aprender a voar, a partir da aceitação do desconhecido enquanto etapa para o crescimento dos indivíduos.

Em momento algum deste artigo o leitor encontrará um retrospecto histórico da EJA. A decisão por não fazê-lo aqui é porque o que se deseja, na verdade, é refletir sobre as suas possíveis contribuições para o processo de empoderamento social dos muitos milhares de homens e mulheres que tiveram seu direito cerceado e que agora estão tendo a oportunidade de (re)escrever suas histórias.

O presente artigo tem por intuito reafirmar a Educação de Jovens e Adultos como instrumento de empoderamento social, de

maneira a fomentar a discussão sobre os seus (des)caminhos, bem como os desafios a serem superados neste limiar de século XXI, para que esta cumpra com o seu papel social.

Para a concretização deste trabalho, fez-se necessária uma revisão bibliográfica com o propósito de resgatar autores que tratam da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como Freire (1987; 2005), Gadotti (1994) e Jannuzzi (1979), bem como autores que discorrem sobre o capital e suas interferências na educação, cujo destaque é dado a Mészáros (2005) e Gentili (1995), de maneira que as problematizações aqui formuladas tenham muito a contribuir para o enriquecimento do debate.

Falar das inflexões que perpassam a EJA sem contextualizá-la é conceber a sua existência apenas como um simulacro compensatório e irrelevante para as injustiças sociais promovidas por um sistema educacional fortemente excludente. Ao permear os meandros percorridos por aqueles que depois de anos, décadas ou até mesmo daqueles que nunca chegaram a frequentar uma escola, percebe-se que o processo de alfabetização não se trata apenas da apreensão de um conjunto de códigos da linguagem.

Na verdade, a escolarização de pessoas cuja idade não se encontra dentro dos parâmetros pré-concebidos como normal, muitas vezes, acaba sendo tratada como um apêndice, cuja relevância e qualidade passam a ser questionáveis devido às interferências que ocorrem em sua implementação. Não se trata de uma recompensa, mas da maximização das oportunidades para que os indivíduos possam assumir uma postura política frente às perturbações que os incomodam.

A análise destacada aqui parte da compreensão de que não podemos tratar a EJA como algo extrínseco aos condicionantes políticos-econômicos-sociais e culturais que constituem a sociedade. Pensá-la desconsiderando estes aspectos é contribuir para o fortalecimento da inércia e a manutenção do *status quo* das minorias hegemônicas no Brasil, que ao longo da história criaram empecilhos para o acesso à escolarização das classes menos favorecidas economicamente.

Nesse sentido, como entender a função social da escolari-

zação de jovens e adultos? Este talvez seja o maior desafio para os educadores de todo o país que, ante à multifuncionalidade do sistema educacional, não conseguem estabelecer uma relação entre as problemáticas que perpassam o universo escolar e a sociedade capitalista.

Cabe reconhecer que essa estrutura (escola) criada pelo Estado, cuja função é desenvolver aptidões do ser humano principalmente para o mundo do trabalho, influencia diretamente as práticas culturais. Isso ocasiona, por sua vez, mudanças significativas na forma de pensar e agir dos indivíduos, realidade essa que irá interferir na sua forma de conceber o mundo que o cerca. Daí a importância de um sistema educacional que favoreça a construção de homens que sejam autônomos e responsáveis na reconstrução social.

Sem dúvida, a Educação de Jovens e Adultos assume uma função desveladora que conduz seus "aventureiros" rumo a um processo de apropriação de sua realidade, até então negada por uma conjuntura de fatores que os tornaram "indignos" de fazerem a leitura da palavra. Neste momento, reporta-se a Freire, quando este afirma que "[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra." (1987, p. 22).

Debruçando sobre essa questão é muito corriqueiro que os "analfabetos" ao ser chamados a "exercerem" a sua cidadania por meio de uma assinatura, ficam constrangidos. O polegar borrado de tinta apenas revela a sua falta de intimidade com a escrita, mas em nenhum momento as implicações que ocasionaram tal condição são problematizadas, reinando o silêncio da diáspora social provocada muitas vezes pela desescolarização.

Numa sociedade em que já se fala em analfabetismo digital, tratar da importância da EJA parece uma decisão pouco coerente, deixando transparecer a ideia de que tal questão já foi superada. A postura constante de priorizar os números como um resquício do Positivismo Comtiano atribui-lhe uma concepção que não condiz com a filosofia de ensino e de educação da EJA. Números são apenas um dos lados de uma mesma moeda quantificada pelo processo histórico secular de dominação e cerceamento das classes menos favorecidas pelos atores hegemônicos.

Atribuir valor apenas por meio de números em si mesmos não basta. Teorizar sobre o hibridismo que perpassa a Educação de Jovens e Adultos demanda cautela para não incorrer em erros que ocasionaram o "aprisionamento" de uma expressiva parcela da população brasileira. A escola enquanto espaço elitizado serviu, num primeiro momento, para selecionar, separar seu público, atuando como máquina do sistema social dominante e excludente, e, segundo, para concretizar as políticas de manutenção das estruturas políticas vigentes.

A revanche por parte dos oprimidos perpassa pela formação política destes por meio da apropriação de todas as possibilidades que perfazem o universo da leitura e da escrita, porque é a partir do momento que os "não-cidadãos" passavam a fazer a leitura da palavra é que sua cidadania pode ser exercitada plenamente (FREIRE, 2005). O fato das pessoas buscarem o universo escolar para concretizar antigos sonhos postergados ou que ainda não tiveram a oportunidade de ser vislumbrados, deve ser motivo de reflexão minuciosa, pois representa um movimento rumo à mudança; ao devir humano, enquanto *constructo* histórico.

Com essa "simples", embora difícil decisão, os estudantes buscam alcançar uma valorização social e cultural, que muitas vezes é algo extrínseco ao seu eu e constantemente negada em virtude de sua falta de intimidade com o saber formal.

Assim, corrobora-se com Pinto (1994, p. 63), quando este afirma que

> o adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence.

O "alçar voo" do estudante da Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendido como a liberdade adquirida (e por muito tempo não consentida), a partir do momento em que este deixa

a condição de espectador e assume o papel de protagonista de suas múltiplas leituras de vida. A opacidade cede lugar ao brilho que por muito tempo foi ofuscado por projetos de educação e por políticas econômicas que se opunham às classes sociais menos favorecidas.

A superação do estranhamento provocado pela condição de analfabeto ocorre quando a experiência não-formal dos educandos é justaposta ao universo de descobertas que a educação confere aos indivíduos, e, num movimento dialético, estes percebem que são capazes de realizar facetas e exercerem funções inimagináveis, até então.

Embora seja reconhecível o valor da escola nesse processo de promoção do ser humano, é importante destacar que não se deve desconsiderar o fato de que a construção dos currículos escolares representou (e ainda representa) uma forma de criar obstáculos ao acesso e permanência das classes menos favorecidas economicamente ao saber formal (SACRISTÁN, 2000), pois segundo este autor,

> retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade de ensino é, pois, recuperar a consciência de valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura**.** (*Op. cit*., p. 19).

Deve-se, pois, fugir da lógica da escolarização enquanto uma peça da engrenagem de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Não é repetitivo lembrar que o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (Lei nº. 5379/1967) fez parte de um megaprojeto do Estado para sucumbir com a pedagogia Freireana de alfabetização. Na verdade, o projeto de alfabetização implantado pelo governo pretendia formar a massa trabalhadora para atuar nas linhas de montagem em franca expansão no Brasil, na segunda metade do século XX.

Nessa perspectiva, Jannuzzi afirma que o MOBRAL,

> concebe a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável, isto é, como estava sendo concebido pelo Modelo Brasileiro de Desenvolvimento [...]. Então, o processo de alfabetização passa a ser o momento em que a preocupação é com o ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra já que traz o significado adequado (1979, p. 65).

Enquanto que o método Paulo Freire concebia a alfabetização como um processo caracterizado pela conscientização, em práxis social, o projeto do governo ditatorial tinha como premissa a função de treinar os educandos para que estes aprendessem a ler e escrever e, assim, ocupar seus lugares no mundo produtivo, enquanto seres subjugados ao desenvolvimento promovido pela elite detentora dos meios de produção. Para Fernandes "o MOBRAL se constituiu num projeto de alfabetização criado pelo poder central com o objetivo de controlar as comunidades no campo" (1999, p. 38).

Algumas contradições no contexto da educação de jovens e adultos

Ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, alguns aspectos devem ser abordados porque acredita-se que os mesmos representam os resquícios clientelistas e paternalistas que, ainda hoje, encontram-se sedimentados na sociedade brasileira. É certo que seus efeitos são nefastos e, por isso, negligenciá-los seria, a nosso ver, um ato descompromissado para com a proposta freireana que serve de pilar para essa modalidade de educação.

Reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/1996 em seu artigo 37, a EJA, em seu processo de implementação, vem sendo alvo de medidas completamente equivocadas por parte do Estado, enquanto instituição que normatiza a sociedade por meio das leis. Primeiramente, coloca-se em evidência toda a problemática curricular e metodológica que há acerca desta modalidade de educação.

A incompreensão da proposta pedagógica dessa modalidade de ensino por parte dos próprios professores acaba impondo

obstáculos à permanência e avanço dos educandos, que na maioria das situações não têm seus anseios contemplados. É nesse sentido que Freire defende que,

> se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (1987, p. 35).

Agora não mais é possível estudar o texto sem abordar o seu contexto, como defendia o MOBRAL. As dissonâncias dessa modalidade de ensino decorrem da falta de um projeto pedagógico que evidencie as múltiplas vivências dos educandos e que explicite a política da EJA, de maneira a conduzir (e não determinar) a prática docente para que os temas desenvolvidos em sala de aula sejam relevantes e que tenham significados para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto preocupante no universo da EJA são as estratégias utilizadas pelo Estado para a implementação de programas de alfabetização, e aqui destacamos o Programa Brasil Alfabetizado, que tem sido muitas vezes utilizado para alavancar questões político-partidárias em âmbito local e regional. Embora esta seja infelizmente uma realidade no Brasil, poucos são os que propõem a discuti-la devido às tramas políticas que a envolvem.

Não se trata, pois, de uma situação confortável tocar em questões desta natureza, mas como não mencioná-las, se elas existem e cujos resultados são nefastos para a educação no Brasil? Nessa perspectiva, passamos a apresentá-las, de maneira que seja estabelecido um diálogo crítico sobre tal realidade, para que possíveis avanços sejam alcançados.

Tecem-se, aqui, críticas à maneira como é executado, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado, implantado pelo Go-

verno Federal e em parceria com os Estados e Municípios, devido a duas questões fundantes. Primeiro, pela maneira como são selecionados os profissionais que atuarão como educadores da EJA, devido à falta de uma formação adequada de muitos destes para trabalhar na alfabetização de pessoas com um histórico de vida caracterizado por exclusão e dificuldades de toda ordem.

É importante ressaltar que em alguns municípios da Bahia[3] a escolha dos profissionais que atuarão na EJA é feita levando em consideração a afinidade político-partidária. A falta de competência para atuar nessa modalidade de ensino é um dos graves problemas que acabam por esvaziar as salas, haja vista que a abordagem dada aos conteúdos é desprovida de significados para os alunos, ocasionando a sua desistência.

Frente ao exposto, a discrepância entre o número de alunos matriculados e de alunos que permanecem frequentes até a conclusão da etapa dos estudos é extremamente preocupante, fato esse indicador da necessidade de novas reflexões para que novos percursos sejam trilhados. Cabe aqui a seguinte pergunta: programas desta natureza têm seu foco de atuação na promoção da cidadania ou estão interessados em apresentar números para os órgãos financiadores internacionais?

Daí decorre a necessidade de pensar numa educação que esteja para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), como forma de se contrapor à lógica perversa que predomina no atual modelo de organização social. Ainda segundo o autor,

> romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

[3] Em determinados municípios da Bahia, a escolha dos profissionais que irão trabalhar como professores da EJA no Programa Brasil Alfabetizado é feita por intermédio das lideranças políticas locais como troca de favores eleitoreiros. Embora estes profissionais "escolhidos" passem por um curso de formação que geralmente é de curta duração, isso não lhes possibilita a construção das competências necessárias para trabalhar na alfabetização de indivíduos com necessidades e perspectivas peculiares como os jovens, adultos e até mesmo pessoas idosas.

Acrescenta-se ao debate um segundo aspecto que permeia o universo da educação (e nesse caso específico, da EJA), que é a precarização do trabalho docente, fato esse intrinsecamente relacionado com os (des)caminhos do processo educativo. As longas jornadas de trabalho dos professores acabam impedindo que estes possam fazer uma reflexão acurada com os seus educandos sobre a realidade brasileira, de maneira que estes possam "ver o mundo" numa outra perspectiva.

Uma outra questão que carece de uma discussão aprofundada é a falta de competência de muitos professores para atuarem na EJA, visto que o conhecimento deficitário sobre tal proposta de educação acaba por desencadear efeitos negativos para os educandos que não veem suas expectativas atendidas. Na verdade, em determinadas situações, a EJA se transforma numa proposta de educação cuja lógica é "mais do mesmo", em que as expectativas de aprendizagem dos educandos são tratadas por meio de ações obsoletas que não respondem às suas necessidades.

A proposta aqui não é a crítica pela crítica. Contrariamente à visão habitual do problema, o que se pretende é necessariamente, fomentar um debate qualificado sobre esses projetos de educação do Estado, de maneira a possibilitar a adoção de uma postura mais compromissada com a promoção da cidadania. De fato, sabemos que não se trata de um problema de fácil solução, todavia o enfrentamento dessas questões que julgamos urgentes deve fazer parte do cotidiano de educadores e das políticas de governo para que consigamos avanços reais no que concerne à ampliação da escolarização no Brasil.

EJA e promoção social: uma revanche possível?

Cabe-nos tentar esclarecer uma ambiguidade que poderá acometer o leitor ávido por soluções e/ou esquemas ilustrativos que venham resolver os impasses acerca da EJA. Historicamente os seus sujeitos da práxis educativa são pessoas adultas, porém, deve-se ter o cuidado para não homogeneizar esse universo multifacetado e extremamente rico de condicionantes sociais.

É cada vez mais comum as salas de EJA estarem repletas de jovens, em virtude da necessidade destes serem inseridos no mercado de trabalho. Esta realidade constitui-se num dos males de que padece os educandos da EJA, cujo cotidiano é marcado pelo fardo do estudar e trabalhar. Frente ao desafio de contribuir com a manutenção da própria família, os jovens (muitas vezes de maneira forçada) passam a colocar sua educação numa posição secundária. Esta é mais uma das perversidades do capital que determina as funções dos indivíduos, mediante a imposição de necessidades que são alheias a sua existência.

Na tentativa de lutar contra o "utilitarismo trabalhista" como é tratada a EJA, tecemos aqui uma crítica à Lei de Diretrizes e Bases – nº. 9394/96 pelo fato desta destacar prioritariamente em seu Artigo 37 § 3º que "A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento" (BRASIL, 1996). É mister salientar o aspecto utilitarista-mecanicista deste artigo que desvaloriza a educação do ser humano, sua importância para a formação do cidadão pleno para dotar-lhe de "competências" para o trabalho. O trabalho deve ser uma consequência; não um fim em si mesmo.

Embora não haja nenhuma novidade no fato mencionado anteriormente, evidencia-se, no entanto, a precarização da aprendizagem dos jovens que enfrentam, além das cobranças decorrentes do exercício do trabalho, um conjunto de transformações que são próprias de sua idade. Por vezes, essas transformações a que estão sujeitos os jovens (e mais especificamente os adolescentes) emergem no universo da EJA sob a forma de conflitos entre colegas com diferenças significativas de idade, fenômeno esse vivenciado por inúmeros professores.

Tais problemas denunciam que é preciso indagar sobre a maneira como devem ser constituídas as classes de EJA para criar um ambiente favorável à integração e promoção social. Sem desconsiderar as motivações que conduzem o educando a frequentar essa modalidade de ensino, o fracasso escolar tem se constituído num elemento bastante presente, levando-o a perpetuar uma profecia de reprovação auto-realizadora, já que no decorrer do processo

o educando percebe o seu fracasso iminente e, por conta disso, acaba desistindo de frequentar as aulas.

Como podemos visualizar, trata-se de um universo complexo, cujas personificações trazem à tona questões, ainda hoje não resolvidas, e que fazem toda a diferença no contexto social do Brasil. Todavia, as contradições apresentadas no decorrer deste artigo não devem ser tomadas como imutáveis (pois este não foi o nosso propósito), para que o diálogo crítico e libertador seja estabelecido.

Nesse aspecto, a reflexão e a ação devem perfazer a prática docente no intuito de construir uma pedagogia da práxis, capaz de transgredir a lógica da mercadorização do conhecimento. Para Landini e Monfredini,

> o desafio que se coloca para os educadores é o de compreender em que medida o seu trabalho pode ou não aprofundar os processos de desumanização, negando portanto a possibilidade de formação humana no sentido de sua genericidade, ou, ao contrário, propiciando a realização dos sujeitos na sua genericidade. (*apud* ALMEIDA, 2005, p. 64).

Isto posto, devemos fomentar práticas de ensino que rompam com a acumulação estéril de conhecimentos para que os educandos possam caminhar rumo à substituição da inoperância social pelo pensar crítico de maneira a consolidar práticas efetivamente cidadãs. Parece-nos que aí reside o papel central do professor que deve lutar contra a prerrogativa de falência ou insuficiência de sua prática enquanto instrumento de formação política social.

Autores como Freire (1987; 2005) e Mészáros (2005) enfatizam que a "própria prática nos ensina" ou "a aprendizagem é a nossa própria vida". Essa condição dialógica que perpassa a construção do ser-no-mundo deve constituir-se de tal e qual forma que os alfabetizandos e pós-alfabetizados estejam convencidos de sua capacidade de transgredir o jugo colonial a que estavam submetidos.

Nesse sentido, corrobora-se com Freire quando este relata que,

> ao defendermos um permanente esforço de reflexão sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática (2005, p. 59).

É pensando numa educação para a vida, que forme (e não deforme) seres humanos com capacidade de realizar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais que Mészáros defende a escola na perspectiva de que,

> educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias de determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidade (2005, p. 13).

Frente a este universo multicomplexo, o desafio posto à sociedade contemporânea é a condição de pensar a realidade numa perspectiva do não-enclausuramento dos indivíduos pelo domínio da cultura massificada pela classe dominante. Romper com a educação *sloganizadora* do "formar única e exclusivamente para o mundo do trabalho" é o obstáculo que somos chamados a superar nesse limiar de século XXI. Como afirma Bárbara Freitag,

> é, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada (1980, p. 34).

Resistir à condição imposta por atores hegemônicos de que os sujeitos não poderiam "ad-mirar" o mundo, questioná-lo nem transformá-lo em benefício de sua humanização é a maior e mais desafiadora ação de liberdade a ser buscada. É nesse sentido que defendemos a Educação de Jovens e Adultos,

> enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a "leitura" e a "reescrita" da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado da alfabetização, de um lado, são expressões de reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas impulsionadoras de reconstrução (FREIRE, 1987, p. 49).

Sem essa compreensão de mundo, talvez, não consigamos implementar as transformações necessárias no combate às políticas educacionais que objetivam inculcar os desvios e convicções das classes dominantes como verdades inquestionáveis. O "transferir" ou "ajudar" o povo, por meio de programas governamentais que são utilizados como plataformas de sustentação do *status quo* de uma minoria, ainda hoje estão presentes no cenário brasileiro de maneira velada. Tal condição exige de nós uma postura crítica e de constante alerta para evitar que seus tentáculos espalhem em direção àqueles mais suscetíveis de serem utilizados como massa de manobra.

Logo, é fundamental que haja uma organização social capaz de acompanhar o caminhar da escola e os seus desdobramentos, de forma a avaliar o seu *feedback,* num processo constante de redefinição de propostas e objetivos. Trata-se, pois, de pensar uma educação nova. Nova no sentido de equalizar as oportunidades de formação intelectual, enquanto dimensão constituinte do ser humano, que deve ser valorizado sem condicionantes de ordem econômica, política ou cultural.

A educação deve, acima de qualquer questão buscar as inter-retro-ações entre o cotidiano escolar e a sociedade para que o conhecimento construído pelos educandos possa intervir efetivamente na maneira como se colocam frente ao mundo. Seria cabível ainda afirmar que as tendências que perpetuaram no âmbito da EJA constituem-se em tramas criadas para limitar e direcionar os resultados para que não houvesse uma transformação do *status quo.*

À luz de tais perspectivas, a compreensão que temos da realidade deve ser abrangente e interrogativa de tal forma que con-

sigamos desvencilhar do círculo vicioso que emperra a problematização sobre as incertezas e resquícios dos modelos paternalistas que ainda hoje sobrevivem no seio do tecido social. Como afirma Morin a escola deve "preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano" (2004, p. 102).

Longe de qualquer receita milagrosa para a solução das questões suscitadas no decorrer deste artigo, o que trazemos trata-se muito mais de provocações para que sintamos constantemente instigados a buscar compreender a lógica das coisas, no sentido de problematizar sempre. Esta é uma condição *sine qua non* para o avançar rumo à institucionalização de uma educação e, aqui especificamente, de uma EJA que não estejam centradas em currículos fechados e engessantes.

Uma questão que incomoda é o fato das questões portadoras das "deficiências sociais" estarem desvinculadas do currículo da EJA. Este é um caráter central e que não pode e nem deve ser desconsiderado, pois aí reside, ao nosso ver, a possibilidade de atacar a noção de diferenciação social inserida no discurso das classes dominantes para justificar a falta de acesso a um sistema de ensino público e de qualidade para todos.

Partindo dessa lógica dual dos de *dentro* e dos de *fora*, devemos, enquanto educadores, perspectivar e compreender quais as reais condições da EJA no que tange à formação política dos indivíduos. Na realidade, isso somente é possível se a escola possuir um projeto pedagógico voltado para a formação de indivíduos (os de fora) com competência para questionar os projetos "inclusivos" elaborados pelos de *dentro* para atender as classes socais pobres.

Para não concluir...

A construção do saber não comporta atos mecânicos e desprovidos de contextualidade. Procuramos, aqui, tecer algumas críticas (construtivas) à política de Educação de Jovens e Adultos, suas finalidades e percalços, mas somente as fizemos porque acreditamos e defendemos a sua importante função no processo de

ressignificação social.

Por conta disso, não foram apresentadas "abordagens letárgicas" sobre a temática, pois, embora muito já tenha sido dito, há, ainda, muito por fazer e debater em benefício daqueles que não puderam frequentar a escola quando crianças. Espera-se que estas breves reflexões possam contribuir de alguma forma para fomentar o debate sobre os (des)caminhos da EJA, indo além, na proposta de suscitar novos horizontes a serem explorados.

Contudo, para apenas iniciar (e não concluir) esse processo de análise e reflexão (práxis transformadora) uma última consideração não poderia ser deixada de lado, pois educadores, intelectuais orgânicos e a própria sociedade civil devem estar atentos para que políticas educacionais alienantes não sejam impostas como engodo para os problemas estruturais que acometem a educação brasileira. Não podemos permitir que propostas como a do educador Paulo Freire sejam sufocadas, cooptadas pela amarga experiência decorrente de políticas voltadas única e exclusivamente para atender aos ditames do capital.

Somente assim poderemos evitar os "reformismos" que deformam a nossa educação, como condição precípua de garantir uma escola que não esteja apenas de "portas abertas", mas que propicie aos educandos um horizonte repleto de possibilidades para o seu crescimento enquanto ser no/do mundo.

Assim, promover uma educação que contribua de fato para a formação de sujeitos da práxis é o desafio que está posto. Isso significa a necessidade de estarmos aptos ao enfrentamento e ao debate político como condição contrária ao viés utilitarista com que a EJA tem sido tratada ao longo da história, de maneira que possamos reordenar nossas práticas educativas e, no limite da sociedade, valorizar as experiências de mundo dos educandos, de maneira que estes estejam também preparados para atuar no mercado do trabalho. Todavia essa jamais deve ser o condicionante deflagrador da EJA, pois assim, estaríamos reduzindo a função social da escolarização ao mero instrumento de mediação entre mão-de-obra e mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Malu. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 19 Jun. de 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

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

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Editora Morais, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão** – Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995

GERMANO, José Willington – **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1995

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto pedagógico:** Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez, 1979.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política:** Educação Popular. São Paulo: Editora Símbolo,1978.

MÉSZÁROS, Ístvan. **Educação para além do capital**. São Pau-

lo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça-bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Recebido em 24 de Setembro de 2009.
Reformulado em 20 de Novembro de 2009.
Aprovado em 25 de Novembro de 2009.