



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PELA NECESSIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO

Viviane Almeida Rezende
(UESB)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um campo que tem construído uma história tensa, marcada pela luta pelo reconhecimento dos direitos dos seus sujeitos e por um processo educativo que atenda as suas necessidades concretas. Este trabalho tem como objetivo discutir questões fundamentais que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, refletindo sobre seus sentidos, sobre suas especificidades e sobre sua necessidade de ressignificação enquanto campo de ação educativa. Essa reconfiguração representa um grande desafio, a começar pela superação das visões restritas que tão negativamente marcaram a EJA ao longo de sua história. Na própria história da EJA podemos buscar os elementos para avançarmos. O movimento da Educação Popular deixou um rico legado que nos ajuda a repensar os processos formativos de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Processo educativo. Currículo.

INTRODUÇÃO

Falar da Educação de Jovens e Adultos implica colocar em debate uma série de questões que não se dão apenas no campo teórico, mas também no campo político, visto que a EJA não tem sido devidamente valorizada, tornando-se necessária a luta para que seus sujeitos sejam reconhecidos como sujeitos de direito. Portanto, discutir a Educação de Jovens e Adultos é trazer à tona uma realidade daqueles grupos que tiveram seus direitos historicamente negados pela

Mestre em Educação (NPGED/UFS); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPEC/UFS). E-mail: viviane_biologia@yahoo.com.br.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

estrutura desigual da sociedade guiada pelos interesses hegemônicos da classe dominante.

Arroyo (2001) ressalta que na Educação de Jovens e Adultos se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, e excluídos. Sendo assim, “os lugares sociais a eles reservados têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ibid., p. 221).

Tem-se percebido ao longo da história que as concepções políticas sobre a Educação de Jovens e Adultos não têm corroborado com as reais necessidades da socialização de bens culturais que as pessoas jovens e adultas buscam ao serem inseridas no processo escolar. Desta forma, “a escola tende a uma construção do processo pedagógico que minimiza as relações estabelecidas entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica” (RODRIGUES, 2010, p. 47). Nesse aspecto, pode-se identificar um duplo processo de exclusão ao qual jovens e adultos vêm sendo submetidos: a exclusão *da* escola e *na* escola.

Ao discutir-se esse duplo processo de exclusão, cabe lembrar a referência social que marca a EJA, na qual seus sujeitos, pertencentes às camadas populares, em um determinado espaço/tempo tiveram que abandonar a escola ou até mesmo nem chegaram a frequentá-la, em virtude de viverem em situação de exploração socioeconômica e de discriminação cultural promovidas pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

Ao serem inseridos ou reinseridos na educação formal, os jovens e adultos passam a vivenciar a exclusão da própria escola, onde a esses indivíduos são negados espaços educativos em que seus objetivos e estratégias sejam definidos a partir das condições de “existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

de adestramento e qualificação da mão de obra em virtude da concorrência capitalista” (RODRIGUES, 2010, p. 48).

O caráter de exclusão na escola é reforçado nas políticas públicas educacionais guiadas pelo paradigma compensatório, inspirando o ensino supletivo, que é visto como um meio de reposição dos estudos. Segundo Di Pierro (2005),

[...] Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar de jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (p. 1118, grifo do autor).

Esse paradigma compensatório é reflexo das concepções históricas atribuídas à Educação de Jovens e Adultos, nas quais esta é percebida no sentido de política afirmativa de um coletivo cada vez mais vulnerável (Arroyo, 2007), onde seus sujeitos foram historicamente vistos como incapazes de produzir conhecimento.

Este artigo tem como objetivo discutir questões fundamentais que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, refletindo sobre seus sentidos, suas especificidades, sobre a busca constante pelo reconhecimento dos direitos dos seus sujeitos e por um processo educativo que atenda as suas necessidades concretas.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Fazendo uma análise da história e das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, é fácil identificar os traços do paradigma compensatório e de uma concepção restrita da EJA. Um exemplo disso são as experiências que aconteceram no formato de campanhas, principalmente nas décadas de 1940 e 1950, as quais foram motivadas por ações de emergência e de interesses políticos que desconsideravam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos como portadores de saberes e produtores de cultura e nas quais o analfabetismo era considerado uma causa e não um efeito.

Em contrapartida, principalmente a partir da década de 1960, teve início no Brasil uma série de iniciativas e lutas pela defesa do direito à educação. Estas lutas foram bastante intensificadas na década de 1980. Dessa forma, há um importante vínculo entre a Educação de Jovens e Adultos e a luta pelo direito à educação, sendo que este não apareceu isolado da luta por outros direitos, tais como o direito ao trabalho, à dignidade, à terra, à sua identidade negra ou indígena, dentre outros.

Porém, é importante salientar que o direito à educação precisa ser entendido como um direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista (ARROYO, 2006). Compreender o direito à educação dos jovens e adultos a partir da perspectiva abstrata e generalista é condenar o processo educativo ao fracasso, tendo em vista que ao serem inseridos ou reinseridos na escola, esses sujeitos passam a ser “expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios” (ibid., p. 29-30). Ou seja, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos estariam submetidos à mesma lógica de ensino que os excluiu anteriormente da escola.

Dessa forma, para garantir o direito à educação é preciso não apenas possibilitar acesso dos jovens e adultos à escola, mas, principalmente, assegurar a sua permanência, a partir de um processo educativo de qualidade que favoreça a efetivação desse direito. Para Arroyo (2006), não é suficiente a defesa do direito universal à educação, mas é necessário pensar esse direito datado, focado,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

historicizado, concretizado, pensando os alunos da EJA como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos.

Em termos de legislação, o direito à educação de jovens e adultos foi contemplado na Constituição Federal promulgada em 1988, que traz em seu artigo 208, inciso I, a garantia do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Pode-se dizer que a lei representou um avanço no sentido de firmar uma intencionalidade política, ampliando o dever do Estado para garantir uma escola aos que a ela não tinham o direito. Foi muito significativo instalar no plano dos direitos um caminho para se pensar a superação no plano social e foi resultado da luta que vinha sendo construída pelos movimentos sociais pelo direito à educação.

Ainda em termos de legislação, não se pode deixar de mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Considera-se que a Lei 5.692/71 foi significativa, pois trouxe a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, na qual esta foi tratada em capítulo próprio, apontando para a necessidade de formação específica de educadores. Com relação à LDB 9.394/96, o tratamento à EJA é feito em apenas dois artigos (Art. 37 e Art. 38), sem que sejam apresentadas propostas concretas que possam garantir efetivamente o acesso, a permanência e a aprendizagem dos jovens e adultos, reafirmando assim a condição da EJA no segundo plano nas políticas educacionais.

Analisando os artigos 37 e 38 dispostos na Lei 9394/96, percebe-se que há uma menção à garantia de uma educação gratuita para os jovens e adultos que não estão em idade regular, além de oportunidades educacionais apropriadas e estímulo ao acesso e permanência do trabalhador; porém, o que se vê na prática são as péssimas condições oferecidas ao trabalho educativo da EJA. Sobre este aspecto, Rodrigues (2010) chama atenção para a precarização do trabalho escolar, apontando que



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

a estrutura física inapropriada com ambientes mal condicionados, material didático que tende a infantilizar e a negligenciar as experiências de aprendizagem, isolamento do professor para lidar com as complexas questões das desigualdades socioeducativas constituem-se em alguns desafios mais prementes que precisam ser enfrentados (p. 55).

Uma outra questão que merece destaque é o fato de prevalecer na lei o conceito de suplência (apesar da substituição do Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos), retomando assim a ideia de concebê-la como uma educação compensatória. Isso mostra também que uma das preocupações da atual LDB está na reorganização do fluxo escolar.

Com a intenção de acelerar o fluxo, o governo diminui a idade mínima para exames supletivos de 18 para 15 anos e toma outras medidas, sempre com o intuito de aumentar o número de concluintes do Ensino Fundamental. Nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos permanece no campo de programa compensatório, contradizendo os documentos internacionais que apontam para a garantia do direito universal à educação e à educação básica (PEREIRA, 2007, p. 68).

Apesar dos retrocessos na LDB 9394/96, Arroyo (2001) faz uma importante análise sobre a inserção do termo “Educação de Jovens e Adultos” na legislação, sugerindo que esta construiu sua própria especificidade como educação, com o olhar sobre os educandos, diferentemente dos demais níveis que são mencionados não pelo conceito de educação, mas de ensino e que não nomeia seus sujeitos educandos, mas seu nível (Fundamental e Médio). Para o autor, essa defesa da inclusão da EJA na lei traz uma marca das concepções impressas pela luta e pelas experiências de Educação Popular. Dessa forma, “reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade das etapas de ensino fundamental e médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada” (ibid., p. 224).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Eis mais uma contradição entre o que está na lei e o que se dá nas práticas das escolas, pois o que se vê é uma contínua institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, seguindo os mesmos padrões do ensino regular, mostrando que “existe uma distância separando as necessidades educativas dos jovens e adultos das camadas populares, as condições que dispõem para desenvolver seus processos de aprendizagem e o ensino que lhes é oferecido” (DI PIERRO, 2010, p. 35).

O olhar de Arroyo (2001) direciona a uma relevante construção histórica na Educação de Jovens e Adultos com base nas experiências de Educação Popular, que trouxe uma nova postura epistemológica, uma nova maneira de se pensar a EJA. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos é mais bem percebida quando situada no paradigma da Educação Popular, que teve a significativa contribuição dos trabalhos de Paulo Freire na década de 1960. A Educação Popular

constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social (CEAAL, 1994, p. 73 apud PONTUAL, 2006. p. 92).

Nesse sentido, a prática educativa na Educação Popular é entendida como prática política que visa à ampliação da participação das massas no processo político, o que levou a EJA a ser pensada como mais um espaço da luta popular. Ao contrário das práticas de caráter tradicional, as práticas de Educação Popular passam a ampliar o sentido da Educação de Jovens e Adultos, trazendo um novo arcabouço conceitual e novas propostas qualitativamente diferentes para o processo educativo desses indivíduos. Sobre isso, Freire (2007) afirmava que a Educação Popular é, sobretudo, o



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

[...] processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes (p. 16).

É fundamental que o legado da Educação Popular seja resgatado conquanto centralidade na organização de práticas educativas voltadas aos interesses e às necessidades das pessoas jovens e adultas, pois assim serão menores as chances de cometer os equívocos de enquadrar a EJA nos limites e parâmetros da escola regular.

Arroyo (2001) argumenta que institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos, dentro dos modelos e concepções clássicas de ensino, nos quais as questões educativas ficam reduzidas a “conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos, é secundarizar os avanços na concepção de educação deixada pelo legado da Educação Popular” (ibid., p. 225).

Resgatar o sentido da Educação de Jovens e Adultos concebida pelos movimentos populares torna-se extremamente importante para a superação de concepções estreitas que colocam a Educação de Jovens e Adultos como prática aligeirada e submetida à lógica do mercado, defendida pelas forças hegemônicas que procuraram manter o caráter descontínuo, fragmentado e compensatório refletido nas políticas e projetos direcionados a este contexto educativo.

Essa tensão entre regulação e emancipação precisa ser considerada no debate pela ressignificação da Educação de Jovens e Adultos, pois, para a concretude de uma educação emancipatória, é necessária a libertação de certos obstáculos, tais como os processos de regulação. É nesse momento que surge a tensão entre flexibilização e institucionalização da EJA. De acordo com Haddad (2007),



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

[...] com o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre a institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA (p.17).

Eiterer e Reis (2009) apontam que uma das causas dessa tensão entre os processos de regulação e emancipação na Educação de Jovens e Adultos é o modo de fazer política pública em educação. Segundo essas autoras, o Estado tem estabelecido políticas de forma endógena, hierarquizada e verticalizada, as quais expressam uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizada e verticalizada.

Nesse sentido, é preciso estar atento para o risco de práticas educativas na EJA que tendam mais à regulação do que à emancipação, perdendo a marca principal da educação de pessoas jovens e adultas que vem ocorrendo em múltiplos espaços sociais e que se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação.

Mészáros (2008) coloca que é preciso desafiar as formas dominantes de *internalização* no sistema educacional formal. De acordo com o autor, faz-se necessário uma atividade de *contrainternalização* criando alternativas ao que já existe. Sem isso, a educação formal não pode realizar as necessárias aspirações emancipadoras.

[...] se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper com a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Buscar o diálogo com uma nova concepção de educação somente será possível se a Educação de Jovens e Adultos não for forçada a se encaixar em modelos e concepções de educação próprios das clássicas modalidades de ensino, pois a concepção de jovem e adulto popular e seus processos educativos, culturais e formadores não cabem nelas (ARROYO, 2001). É preciso, portanto, rever o modelo de EJA bem como a sua organização temporal, espacial e de conteúdo.

Mas como (re) construir esse novo modelo de educação? Que questões devem ser levadas em consideração ao se pensar um currículo que contemple as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Que saberes são relevantes para os cursos de EJA? Como colocar em prática um projeto de educação que contemple o direito dos jovens e dos adultos populares a uma vida mais digna e humana?

Faz-se necessária uma série de mudanças que superem a perspectiva pontual e avance para uma perspectiva estrutural. Uma questão importante é a problematização e o questionamento do currículo da Educação de Jovens e Adultos, levando-se em consideração os sujeitos que dela se utilizam, uma vez que o que se tem observado nas experiências práticas não é uma relação direta com a cultura, com os sujeitos e com as condições em que eles vivem e produzem na sociedade. Desta forma, para construir uma nova proposta curricular é necessário antes responder a outras perguntas fundamentais: Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Quais as suas reais necessidades?

Álvaro Vieira Pinto traz importantes contribuições que ajudam a compreender o universo dos sujeitos da EJA, principalmente quando aborda questões sobre a realidade social do adulto, o conjunto de conhecimentos básicos que pressupõe e sua qualidade de trabalhador (Pinto, 2010). Para o autor, “o adulto é o homem na fase mais rica da sua existência, mais plena de possibilidades.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador” (ibid., p. 82).

Dessa forma, apesar do trabalho expressar e definir a essência do homem em todas as fases da sua vida, é na adultez que ele é melhor compreendido como fator constitutivo da natureza humana; ou ainda, na concepção de Marx, como categoria fundante do ser social. De acordo com Cortella (2008), o trabalho é o instrumento de intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação por ele. No entanto, no modo de produção capitalista, a organização social do trabalho vem retirando dos sujeitos a possibilidade de se fazerem humanos. “É a transformação do trabalho de atividade essencial em atividade aquisitiva que pelo capitalismo toma forma de atividade interessada: mercadoria, trabalho alienado (TOZONI-REIS, 2008, p. 39).

Nessa perspectiva, os trabalhadores não se objetivam apropriando-se do produto do seu trabalho para satisfazer suas necessidades, mas, pelo contrário, vendem sua força de trabalho para sobreviver. Tozoni-Reis (2008) ressalta que um dos elementos mais perversos desse sistema é a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, no qual o trabalhador torna-se executor de tarefas mecânicas. Sobre este aspecto, Romão (2007) argumenta que ontologicamente é um contrassenso, pois só um viés classicista pode pensar nessa divisão, na qual alguns indivíduos se dedicarão ao trabalho manual e outros ao trabalho intelectual.

Essa questão traz à tona os debates sobre educação e trabalho. Para Saviani (2007), o desenvolvimento da sociedade de classes consumou a separação entre educação e trabalho, manifestando-se na forma de separação entre escola e produção, refletindo, assim, na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. No entanto, o autor ressalta que a Revolução Industrial viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, através das máquinas. Esse impacto pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma forma, ao mundo do trabalho.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Analisando a formação integrada (ou politécnica), Ciavatta (2008) argumenta que esta sugere tornar inteiro o homem dividido pela divisão social do trabalho, buscando superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Esta questão está em disputa permanente na história da educação brasileira. Segundo a autora, a concepção de uma educação integrada alimentou o projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio, mas a base de defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação, prevalecendo o industrialismo e o economicismo e a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho.

Assim, Di Pierro *et al.* (2001) apontam que a articulação entre formação geral e profissional é um outro problema nodal na EJA. Mesmo que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, ainda mais em se tratando dos indivíduos das classes populares em que o trabalho é o meio de garantia da subsistência e a escola tem sido encarada como um meio de melhoria profissional e ocupacional.

Sendo assim, a formação dos cidadãos para participar do mundo do trabalho torna-se diferente quando o público é constituído por crianças e adolescentes e quando este é formado por jovens e adultos, já inseridos no mercado de trabalho. Nesse caso, a segmentação entre formação geral e a capacitação profissional dificilmente se sustenta. Os currículos não têm incorporado essas possibilidades. Di Pierro *et al.* (2001) argumentam que

De um lado, a precariedade material e pedagógica em que os programas se desenvolvem e as escolas funcionam sequer assegura a base formativa científico-tecnológica comum; de outro, a insistente referência ao ensino regular infanto-juvenil, a rigidez de seriação das grades curriculares obrigatórias limitam a criatividade e dificultam a combinação de processos de formação geral e profissional (p. 72).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Dentro dessa fragilidade, Rummert (2007) chama atenção para o fato de que as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora acabam sendo alvo de políticas focais passíveis de rápida descontinuidade. Os papéis reservados aos jovens e adultos no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado. Paralelo a isso, é evidente a ênfase dada aos mecanismos de suplência e de correção de fluxos escolares, em que a certificação tem maior importância do que os processos pedagógicos necessários ao domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico, desvinculando-o, inclusive, da formação profissional.

Essas questões são fundamentais e precisam devem estar claras para os educadores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ele mesmo é um trabalhador que educa a classe trabalhadora, com sujeitos que se encontram em situação de exploração e de vulnerabilidade social. Fazem parte deste grupo pessoas que vivem no campo e nas cidades, trabalhadores do mercado formal e informal, indivíduos que buscam a inserção no mundo do trabalho, militantes, lideranças comunitárias, donas de casa, dentre tantos outros. Dessa forma, contextualizar as condições sócio-históricas de produção desses indivíduos é de fundamental importância para compreender suas especificidades e sua posição social no modo de produção capitalista.

Além disso, Di Pierro (2005) chama atenção para o risco de homogeneização dos sujeitos da aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares. Nesse sentido, Oliveira (1999) contribui significativamente com essa análise ao abordar que “o tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão cultural” (OLIVEIRA, 1999, p. 2).

Por conseguinte, as reflexões e ações educativas não devem ser dirigidas a qualquer adulto e a qualquer jovem, visto que eles estão inseridos numa diversidade de grupos culturais. De acordo com essa autora, para refletir como



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

esses indivíduos pensam e aprendem faz-se necessário “transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 2).

Ao se discutir sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, vale ressaltar um fundamental e não menos importante aspecto que emerge de um novo desafio para a Educação de Jovens e Adultos, representado pelo perfil crescente de jovens, sendo que grande parte deles são adolescentes que foram excluídos da escola regular. Sobre esta questão, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que

[...] a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito apreendida na experiência anterior (ibid., p. 127).

Esse jovem que passa a integrar a EJA, assim como o adulto anteriormente descrito, também foi excluído da escola regular, mostrando que a juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade. O Censo Escolar de 2009 (INEP, 2009) mostra um significativo número de jovens na Educação de Jovens e Adultos, sendo que 713.280 dos matriculados na escola tinham idades inferiores aos 18 anos, e 610.256 estavam na faixa etária dos 18 e 19 anos.

Di Pierro (2010) faz uma análise desse aumento da quantidade de jovens na EJA a partir da LDB 9394/96 que reduziu para 15 e 18 anos as idades mínimas para os exames supletivos dos ensinos fundamental e médio, respectivamente. Posteriormente, o Parecer 11 de 2000 (CEB/CNE) fixou em 14 e 17 anos as idades



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

mínimas para o ingresso nos cursos da EJA nas etapas de ensinos fundamental e médio, respectivamente, o que não havia sido previsto na LDB. A redução da idade mínima coincidiu com um período em que muitos adolescentes e jovens já se encontravam fora da escola ou que nela permaneciam com defasagem na idade-série. O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos está relacionada a uma outra discussão que envolve a escola regular e seus processos de exclusão.

Ressignificar a Educação de Jovens e Adultos é, pois, reconhecer a diversidade dos seus sujeitos, reconstruindo os processos formativos que levem em consideração o contexto cultural dos alunos como a ponte entre seu saber e os referenciais teóricos construídos pela cultura científica. Trata-se de “resgatar a cultura escolar como elemento fundamental no processo de elaboração do saber” (GADOTTI, 2007, p. 127), o que vem sendo negligenciado por políticas de currículos que privilegiam interesses hegemônicos e que reforçam as desigualdades da estrutura social.

Ao refletir sobre a estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2006) coloca que os educandos sempre foram o referencial dos currículos, dependendo do olhar que é lançado sobre eles. Nas palavras desse autor,

[...] Se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas. Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras (ibid., p. 23).

Nesse contexto, a estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos deve ser problematizada, tendo em vista que o conhecimento corporificado como currículo não pode ser discutido fora da sua constituição social e história, pois, de acordo com Apple (2008), o currículo



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos, e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (idid., p. 59).

Nessa perspectiva, o autor supracitado aponta para a existência de “uma política do conhecimento oficial” que privilegia determinados grupos e marginaliza outros. A decisão de se definir “o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (APPLE, 2008, p. 42). Moreira e Silva (2008) acrescentam ainda que não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo.

Sendo assim, refletir sobre o que se ensina e o que se aprende na escola não é somente uma questão que se situa no campo educacional, mas também envolve questões ideológicas, políticas e as relações de poder. Nesse caso, pensar a cultura e o currículo é levar em consideração todas essas relações, pois a cultura deve ser vista como o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito (MOREIRA; SILVA, 2008).

Essa perspectiva da cultura como campo contestado e ativo tem implicações significativas para que o currículo seja percebido não apenas na ótica da reprodução cultural e sociais das divisões na sociedade, mas também como uma possibilidade de contestação e resistência, entendendo que “a educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem meras repetições das posições anteriores”



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

(SILVA, 1992, p. 59). Em outras palavras: o currículo não apenas reproduz, mas também produz, e é isso que possibilita repensar a escola como uma forma rica de política cultural.

É justamente sob esse olhar que o currículo da Educação de Jovens e Adultos deve ser entendido e ressignificado com vistas a experiências pedagógicas que sejam orientadas por “uma perspectiva epistemológica que conceba o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos e saberes, interagindo com a natureza e com o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos” (GADOTTI, 2007, p. 123).

Arroyo (2007) enfatiza que a função de todo conhecimento é fazer com que os indivíduos se entendam melhor no mundo e na sociedade. Sendo assim, os currículos devem contribuir para uma formação de jovens e adultos que possam entender suas condições de vida, suas relações com o mundo do trabalho, suas ações como indivíduos e, sobretudo, como coletivos. Sobre a valorização dos coletivos, Arroyo (2007) assevera que

Reconhecer os jovens e os adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a idéia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos freqüentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo dos trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres.[...] Nos falta a história popular, nos falta montar um currículo de EJA que ajude esses coletivos a se entenderem e se reconhecerem, a saberem a sua história (p. 17-18)

As reflexões de Arroyo apontam para um grande desafio da história recente da Educação de Jovens e Adultos que precisa ser reconstruída e repensada, resgatando os processos formativos que reconheçam a pluralidade de tempos, espaços e relações, em que os indivíduos se constituem como humanos, sociais, cognitivos e culturais. Seria importante reintegrar a EJA aos princípios de Educação Popular, os quais foram construídos ao longo de sua tensa história e que



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

precisam ser incorporados às políticas e projetos para esse contexto educativo. Significa dizer que é fundamental a produção de “experiências pedagógicas que possam ser dirigidas à classe trabalhadora, fortalecendo a sua prática social na direção da superação dos valores dominantes” (RODRIGUES, 2010, p. 53).

Entretanto, é preciso interrogar as possibilidades e os limites de incorporar na Educação de Jovens e Adultos escolar as perspectivas que se aproximem do legado deixado pelas experiências com a Educação Popular, pois existe o desafio de abrir os rígidos sistemas de ensino para a incorporação de novas concepções educativas. Arroyo (2001) coloca que existem dificuldades de diálogos e de inserção dessas concepções nas redes de ensino, sendo que inúmeros projetos inspirados em visões totalizantes de formação acabam tendo vida curta. “Processos de escolarização exigem estabilidade, institucionalidade e continuidade, fatores pouco presentes nas características das organizações populares” (HADDAD, 1992).

O desafio está, portanto, em estabelecer um diálogo entre a escola e as práticas que potencializem as experiências de sujeitos que também são portadores de saberes e produtores de cultura, caso contrário; continuarão sendo negados aos alunos espaços educativos e culturais que enfatizem uma visão totalizante do jovem e adulto “como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2001, p. 226).

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos**. São Paulo. n. 11, p. 9-20, abr. 2001.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. In: **REVEJA – Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. I, n. 0, 1-108, ago, 2007.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos**. São Paulo. n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CHIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out., 2005.

_____. *et al.* Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, Nov., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%2523back1>. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. Balanço das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio *et al* (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EITERER, Carmen L; REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio. SILVA, Isabel de Oliveira e. **Sujeitos da educação e processo de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: ROMÃO, José E. GADOTTI, Moacir (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2007.

GADOTTI, Moacir. Diretrizes Nacionais. In: ROMÃO, José E; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

_____. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. In: **Em aberto**. Brasília, Ano 11, n. 56, p. 3-12, out/dez, 1992.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago, 2000.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

- MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. Boitempo: São Paulo, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.
- PEREIRA, D. F. F. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. In: **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n.1, p. 53-74, jun/jul, 2007.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.
- RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectiva para um projeto de formação humana. In: SOARES, Leôncio *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: ROMÃO, José E. GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2007.
- RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI : O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan/abr, p. 35-50, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação. **Ensaio de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.