

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(AS) EDUCADORES(AS) DA EJA: TRAÇOS DE UMA CULTURA COLONIALISTA OU DE EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Claudete da Silva Morais Frencken

Virgínia Maria Giffone Almeida

Maria Zuila Alves de Oliveira

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1987, p.34).

A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil confunde-se com a luta histórica pelo direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas que, em algum momento de sua trajetória de vida, não puderam ter acesso ao direito à educação escolarizada.

As políticas públicas e as diretrizes educacionais para EJA emanadas do governo central, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como aquelas propostas pelos governos locais apontam para as ações de universalização do ensino fundamental, de garantias de novas oportunidades de acesso a níveis não cursados no tempo tido como o apropriado para a educação escolarizada. Apesar do movimento de universalização no que diz respeito ao ensino fundamental e especificamente à EJA, corre-se o risco de atrelarmos a oferta dessa modalidade a uma prática compensatória.

Arroyo (2007) chama a atenção para o risco que se corre ao conceber-se a EJA nessa perspectiva de suplência de carências:

Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele

foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2007, p.23).

Para o autor, é necessário que haja um novo olhar sobre a concepção de oferta da EJA; caso contrário, o entendimento dessa modalidade de educação como política de suplementação e como prática compensatória se perpetuará:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização [...] Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2007, p.23).

A citação de Arroyo (2007) nos remete a uma realidade que não é tão recente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas que continua sendo atual e que diz respeito à existência histórica de dois modelos de EJA: um modelo escolar sistematizador e outro modelo popular ou educação popular, como é comumente referida. Permeadas por matrizes ideológicas diferenciadas, essas duas abordagens de EJA foram se configurando no panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil enquanto modelos antagônicos.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), posteriormente denominado Fundação Educar Brasil, representava uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que trazia uma concepção ideológica adaptativa a uma ordem social estabelecida.

No mesmo momento, surgiram outras contribuições de educadores brasileiros, a exemplo de Paulo Freire, que lançavam mão das experiências populares de educação vivenciadas pela classe trabalhadora.

A proposta de educação evidenciada por Paulo Freire trazia em seu cerne

o esforço de realizar um trabalho educativo cuja finalidade principal é a autonomia, libertação ou emancipação de segmentos oprimidos da sociedade [...] e o processo de fusão entre o educativo e o político no horizonte da autonomia ou emancipação. (LOVISOLO, 1988, p.25).

Dentre as propostas de educação com formatação popular, podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), que

marcou, também, de forma diferenciada, as ações e propostas de educação direcionadas aos jovens e adultos no Brasil.

As duas concepções de EJA, que, outrora, revelaram-se dicotômicas, hoje, podem ser consideradas complementares por suas marcas identitárias.

A reconfiguração da EJA, para além da concepção de política educativa compensatória, e seu tratamento como uma política permanente de atendimento a um público específico com necessidades específicas – jovens e adultos – exigirá uma nova intencionalidade nos âmbitos das políticas públicas educativas, da academia, do profissional que trabalha na EJA e, por fim, da prática educativa que se desenvolve nas escolas pela ação de educadores e educadoras.

Nesse sentido, Giovanetti (2007, p.244) ressalta duas questões básicas que vêm se constituindo “marcas identitárias” da EJA:

A primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda referência é a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação – um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social.

Neste momento, gostaríamos de nos deter sobre a prática educativa na EJA enquanto um dos mecanismos para o reconhecimento dos sujeitos dos direitos humanos, como diria Freire (2003, p.192), o reconhecimento de seres com a vocação ontológica de *ser mais*:

Tenho insistido, ao longo de minha prática educativa, [...] em que, seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para *ser mais*.

Como vem se dando a prática educativa dos educadores e educadoras da EJA e quais suas fundamentações teóricas? Como elaborar uma prática educativa na EJA que possa estar voltada para a imersão do *ser mais*, na perspectiva freireana, dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras da EJA?

Educar para a liberdade, construir os meios para a mudança social e a autonomia, que é a proposta freireana de educação

PERGAMUM
BCCE/UFC

(FREIRE, 1977), requer o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo como sujeitos de pronúncia do mundo. Nesse sentido, tanto educadores quanto educandos se colocam na posição de pronunciadores do mundo. Como a pronúncia de mundo vem sendo elaborada pelos educadores e educandos nas turmas de EJA? Nessa pronúncia de mundo, há espaço para a construção de processos de emancipação humana ou para práticas de opressão?

Os fundamentos teóricos que permeiam atuação e a prática educativa dos educadores e educadoras de EJA apontam para uma proposta freireana de educação, aproximando-se de uma vertente de educação popular ou apresenta-se nos moldes tradicionais de uma educação reprodutora dos mecanismos de opressão? Estariam os educadores e educadoras de EJA atuando em uma perspectiva emancipadora dos educandos ou reforçando através de sua prática os traços de colonialidade nas escolas?

A concepção de educação emancipadora, defendida por Freire, aponta para a prática de descobertas que evidencia a possibilidade do *ser-mais* freireano (FREIRE, 1999), que se contrapõe à prática colonialista que se utiliza dos mecanismos de opressão para a desumanização dos educandos e dos próprios educadores e educadoras (FREIRE, 1987).

A demanda de EJA, em sua grande maioria, vem de alunos trabalhadores, que vivenciam em seu cotidiano diferenciadas formas de exclusão social, de agravamento dos meios de segregação cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas com demandas que não conseguem ser alcançadas com práticas pedagógicas que, muitas vezes, não levam em pauta suas especificações, o que, frequentemente, é apresentado como causa de desinteresse e abandono.

Acreditamos ser possível, por meio dos pressupostos e da prática da educação popular, superar ações docentes que se encontram ainda distantes do necessário entendimento da atuação em EJA enquanto uma educação voltada para o diálogo, para a pronúncia do mundo e para a (re)construção social a partir da (re) descoberta de homens e mulheres que historicamente vêm sendo socialmente negados. Segundo Giovanetti (2007):

A tendência, nas propostas de EJA, marcada pela 'corrida em busca da recuperação do tempo perdido', sinalizando uma

inserção escolar pela via de uma integração a um sistema já existente, passa a ser questionada á luz dos princípios norteadores da educação popular. Ao tomar como ponto de partida o reconhecimento da condição social de vida dos educandos, a educação popular enfrenta o problema da exclusão, pelo viés oposto ao da integração, da adaptação, da naturalização. (p. 245).

Para o desenvolvimento da temática até então apresentada, lançamos mão de autores como Freire, com o qual dialogamos sobre a categoria do **ser mais**, em que o mesmo desenvolve a concepção da vocação ontológica do ser humano. O **ser mais**, em Freire, diz respeito ao inacabamento do homem e da mulher, onde o mesmo desenvolve a proposta de seres inconclusos, por isso, em constante fazer-se:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1999, p.55).

O inacabamento é este fazer-se constante que se dá com o outro mediado pelo mundo.

Em Freire, trabalhamos, também, a categoria **opressão**, que se configura nas várias formas de negação do direito à pronúncia do mundo. A categoria **opressão** trabalhada por Freire assume dimensões múltiplas: antropológica, psicológica, ontológica, econômica, política, pedagógica, dentre outras. Segundo Freire:

Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de 'mundo fechado' (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento o motor de sua ação libertadora. (1987, p.35).

Paulo Freire, ao trabalhar a categoria **educador-educando**, parte da concepção que ambos aprendem e ensinam simultaneamente, ou seja, nas palavras de Freire (1999):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.25).

Outra categoria que permeia a abordagem da prática pedagógica do educador e da educadora de EJA que subsidiará a compreensão de uma prática de educação popular é a categoria **diálogo**, que, segundo Freire, possibilita a superação das formas de opressão e se configura com a pronúncia do mundo. Freire (1987) ressalta, pois, que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. (p.78).

A abordagem da temática requer o desenvolvimento dos pressupostos que embasam a concepção e a prática da educação popular enquanto prática educativa *dialogica, participativa, crítica, integral e processual* em que se estabelece o respeito às diferentes formas de vivências dos sujeitos ali presentes e se configura na intercessão entre a prática política e a prática educativa. Os pressupostos da educação popular utilizados neste artigo apoiam-se na concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire (1977, 1987, 1999, 2003).

É a partir do entendimento da prática educativa como ação libertadora e emancipatória, que o autor desenvolve sua concepção de educação, tendo, na horizontalidade, na dialogicidade e na politização, os fundamentos de um processo educativo que torne a relação educador/educando mais humanizada; uma atividade de aprendizado recíproco; uma formação capaz de contribuir para o desvelamento da realidade, concebendo educador e educando como sujeitos na construção da práxis pedagógica.

Por fim, ao mencionarmos a categoria **emancipação humana**, partimos de algumas das ideias desenvolvidas por Marx nos processos de construção da autonomia (MARX, 1978) e defendidas por Freire quando do reconhecimento dos profundos antagonismos de classe presentes na sociedade e na “sua convicção tantas vezes reiteradas, de que a libertação não irrompe como dádiva da classe

dominante, mas como obra dos próprios trabalhadores.” (CALADO, 2001, p.41).

A base teórica do artigo proposto se configura no diálogo constante entre as categorias freireanas e marxistas que trabalham a práxis e a própria compreensão do mundo, da prática dos sujeitos nele inseridos, do movimento no qual o homem é compreendido como ser histórico e a história como produção humana, que carrega em seu bojo um dos fundamentos do método marxista, a própria prática social.

Ao se defrontar com a realidade tal como ela se apresenta na concretude social, o educador e educadora irão se deparar com as contradições inerentes à sua prática e com possíveis limitações de seu aporte teórico. Desse modo, o método marxista, à medida que compreende a práxis humana, possibilita entender a ideologia presente no modo de produção dos homens que, segundo Freire, se torna condição indispensável para a superação dos estados de dominação e opressão:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’. Não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homem, em que se reconstróem. (FREIRE, 1987, p.55).

Podemos dizer que Marx propõe um conjunto de categorias de análise que possibilita uma nova leitura da realidade, uma realidade viva, construída pela práxis humana sob influência do modo de produção capitalista (MARX, 1996). Neste sentido, a realidade educacional também deve ser entendida como uma construção humana e social, sendo necessário compreender toda a carga histórica que perpassa sua consolidação.

Desse modo, a escola não se configura como uma ingênuu instituição descolada da realidade social, mas sim como uma instituição construída para responder aos interesses de determinado período histórico. Nesse sentido, se faz de extrema importância o educador e a educadora desenvolverem a percepção de si, enquan-

to sujeitos nessa realidade para elaborar sua atuação de forma mais lúcida e envolvida com os processos de humanização para a vivência do **ser mais** no entendimento do homem e da mulher freireanos.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (Orgs.). *Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam*. Recife: Editora Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Diretrizes político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOVISOLO, Hugo. A educação de jovens e adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, 1988.

MARX, Karl. *A questão Judaica*. Tradução de João Fagundes. Lisboa: [s.n.], 1978.

_____. *A Ideologia alemã*. São Paulo. Hucitec, 1996.