

Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA

Quelselise Rodrigues Xavier
José Carlos Miguel

Como citar: XAVIER, Quelselise Rodrigues; MIGUEL, José Carlos. **Educação de jovens e adultos na perspectiva da teoria histórico-cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA.** In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 153-176. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p153-176>



Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA

*Quelselise Rodrigues Xavier*³²

*José Carlos Miguel*³³

Introdução

Um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos (Florestan Fernandes, 1991, p. 1).

Os dizeres da epígrafe acima, de Florestan Fernandes, parecem professados nos dias atuais. Sua fala, firme, decidida e sem tergiversar nos move e anima. Seja como professor do ensino superior público, com início da carreira na educação básica pública, seja como professora de educação básica na rede pública estadual na cidade de Marília desde meados de 2012³⁴, temos acompanhado diversas situações de desigualdades sociais no interior da escola, muitas vezes impactando na

³² Mestranda em Ciências Sociais pela FFC-UNESP de Marília (2021). Professora de Educação Básica na Educação na Educação de Jovens e Adultos (2016-2021). E-mail: qr.xavier@unesp.br

³³ Livre-Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - UNESP - Campus de Marília.

³⁴ Atuação como docente em escolas regulares na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental Ciclo II e nas disciplinas de Biologia e de Química no Ensino Médio, nos termos da Lei Complementar 1037/2009, conhecida como Lei da Categoria “O”.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p153-176>

própria permanência dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, sendo estes, educandos em sua maioria de origem popular de diferentes regiões periféricas da cidade. Assumiu-se então a importância de pensar as dificuldades ali vivenciadas a partir do cotidiano escolar como um fenômeno histórico.

Na Educação de Jovens e Adultos essa realidade não é diferente, pois observamos que situações como exclusão, violência, analfabetismo, abandono e desigualdade, além de estarem presentes na sala de aula, contribuem para a manutenção das estruturas de dominação. Consideramos que tal mecanismo esteja relacionado diretamente com políticas públicas que parecem planejadas friamente para fracassarem e que influenciam na qualidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da escola pública. Esse fenômeno histórico e seus reflexos têm nos causado a inquietação necessária ao estudo dessas políticas públicas, em especial, a que regulamenta a presença flexível na EJA. Dessa forma, é impossível negar que todas essas situações externas ao ambiente escolar acabam por comprometer o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, no momento em que os sujeitos da EJA entendem que a educação é um caminho para que tenham ascensão na vida, seja ela pessoal, profissional ou social.

Na contramão do grotesco dos tempos atuais³⁵, pensar a escola como o espaço para a construção e o fortalecimento de subjetividades é urgente. O capítulo que segue busca, por meio de reflexões acerca das contradições vivenciadas como professores a pesquisar e atuar como docente na EJA, discutir a política que regulamenta a presença flexível como objeto da problematização que se apresenta, do ponto de vista das ciências sociais.

³⁵ Pandemia de Coronavírus e governo bolsonarista.

A perspectiva dialógica perpassa a transgressão do currículo tecnicista, imediatista e instrumental, vazio das considerações da atualidade e da realidade em que muitos dos estudantes da EJA fazem parte. À luz da Teoria Histórico-Cultural vigotskiana, buscaremos identificar e compreender como essa importante contribuição tem potencial de se materializar nos processos educacionais na modalidade EJA de ensino.

Através de princípios de educação como prática da liberdade, no sentido freireano, pretendemos destacar a relevância social da aprendizagem e seus impactos na cultura escolar, principalmente quando o educador convida o estudante a reconhecer e desvelar a sua realidade. Trata-se de pensar criticamente na perspectiva da socialização de saberes historicamente produzidos pelos estudantes jovens e adultos e considerarmos como crucial se debruçar sobre as políticas públicas que normatizam a escola para propor uma análise crítica e uma discussão sobre como, por meio da educação, uma sociedade pode evoluir, de acordo com termos colocados por (ANTONIO, 2008).

A metodologia eleita para o desenvolvimento da pesquisa tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético, ao considerar os fenômenos contraditórios que deram origem às hipóteses da pesquisa. A questão central é a discussão sobre como a política da frequência flexível se torna um engodo para mascarar o real estado social no qual os sujeitos da EJA se situam. Em Vigotski, elegemos sua concepção acerca da relação íntima com a deterioração do homem dentro do sistema capitalista e que colabora para a destruição das relações de trabalho, sociais e humanas:

Esse processo de *secção* (divisão social do trabalho) começa na cooperação simples, na qual o capitalista representa para o trabalhador a unidade e a vontade para o trabalho coletivo. Isso, que

se desenvolve na manufatura, a qual mutila o trabalhador, transformando-o em um trabalhador parcial, é terminado pela grande indústria, que separa a ciência - enquanto potencial produtivo - do trabalho e a coloca a serviço do capital. (VIGOTSKI, 1930, p. 5).

A justificativa para a escolha dessa metodologia é que está intrinsecamente relacionada com a compreensão de que existe a reciprocidade entre o sujeito (pesquisador) e o objeto de estudo e análise. Esta relação é estabelecida por uma perspectiva de interação social firmada ao longo do tempo e que desperta curiosidade na busca pela compreensão fenomenológica dos eventos em hipótese. Sendo assim, buscamos em tese, utilizar tal metodologia científica para entender as práxis humanas, as ações históricas e sociais, influenciadas por uma intencionalidade que privilegia o sentido das coisas, dada a sua potencialidade para sustentação teórica das transformações das condições de existência da sociedade humana.

Assim, o estudo se sustenta na pesquisa bibliográfica, na análise documental e em fragmentos de depoimentos de estudantes da EJA para explicitar os dramas e as tramas que envolvem esse processo educativo.

Com a companhia de Florestan Fernandes³⁶, buscamos compreender o contexto histórico dos estudantes da EJA, já que o autor desenvolve suas análises acerca da sociedade de classes no Brasil, de modo a utilizar seus fundamentos em relação à constituição da

³⁶Autor de obras interessantes como “A integração do negro na sociedade de classes” este sociólogo brasileiro viveu a desigualdade social desde a infância, já que sua mãe trabalhava em uma casa de família e sua patroa exigia que o chamasse de Vicente, pois jamais o filho de uma lavadeira poderia ter o nome de gente de classe alta. Foi garçom, engraxate, vendedor e sua vontade de aprender nunca o deixou, terminando seus estudos em um curso supletivo chamado Madureza, semelhante ao MOBREAL. Florestan vivenciou de perto até as agruras do exílio após o golpe de 1964, na ditadura militar.

marginalização do elemento de “cor” e da supremacia social, política e econômica dos brancos nessa realidade. Tais fundamentos, ajudarão no estabelecimento de análises críticas em relação à exclusão histórica na qual os estudantes da EJA estão inseridos e como a educação pode contribuir para a diminuição dessas desigualdades sociais.

Fernandes defende a democracia e a educação pública de qualidade como direito de todos e como única saída para que nos tornemos livres num processo em que a identidade social do Brasil se formou com base em um conjunto de relações entre os dominantes e os dominados (“as partes de baixo” como definiu em seus escritos) e na evolução do capitalismo brasileiro. Os grandes problemas encontrados no Brasil são, para Fernandes, as consequências do capitalismo: a exclusão, a desigualdade social, a exploração da burguesia sobre o proletariado e o racismo estrutural. Compreender essas origens, colabora para a discussão do estado real da educação de jovens e adultos, assim como se constitui como via para o combate, por meio da valorização da cultura e de políticas públicas que abrangem socialmente a realidade dos sujeitos da EJA.

1 Análise das Políticas Educacionais de EJA: o errado que deu certo?

É importante que façamos um breve histórico de como surgiu a educação de jovens e adultos no Brasil e como as políticas públicas foram se constituindo considerando os interesses das classes dominantes de uma nação que se fortaleceu sob o alicerce escravagista e em seguida, de capitalismo periférico e dependente. A educação de adultos é mais antiga do que podemos pensar. Marquez e Godoy (2020) levantaram dados históricos interessantes acerca do período em que se tem registro da educação de adultos no Brasil. Com a chegada dos padres jesuítas em 1549, a educação de adultos indígenas foi a primeira ação educativa de

caráter religioso e tinha como objetivo ensinar os índios a se comportar “civilizadamente”. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, foi no período imperial, em 1824, que a Constituição brasileira passou a garantir, ainda que somente no papel, a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O abismo social que só aumentava na sociedade foi sendo regulamentado e marcado pela Lei Saraiva (1882) e pela Constituição (1891) que não dava o direito ao voto às pessoas analfabetas que correspondiam a 80% da população.

Nesse momento histórico, podemos compreender a origem de todo o estigma e preconceito que a pessoa analfabeta até hoje sofre, pois nesse sistema que existia no Brasil Colônia o acesso ao mínimo de instrução não era o objetivo da burguesia brasileira, colocando em xeque a dignidade dos trabalhadores e das camadas populares que surgiam, associando o analfabetismo como algo a se varrer para debaixo dos tapetes da soberba.

Em meados do século XX a revolução industrial e o advento da urbanização não tiveram impacto relevante sobre as políticas públicas educacionais, já que sendo pensadas sob o panorama social vigente, os adultos analfabetos, de acordo com Marquez e Godoy (2020, p. 28):

[...] são vistos como uma mancha social, incapazes de responder às exigências sociais. Muitas vezes, diante das dificuldades e da falta de autonomia para realizar atividades rotineiras, como pegar um ônibus, ou fazer um documento, os próprios sujeitos se percebem assim.

Por sua vez, a Constituição de 1934 criou a necessidade da formação de um Plano Nacional de Educação que só sai do papel quase 30 anos depois com o fim do Estado Novo. Diante de diversos fracassos de implementação e de suporte mínimo metodológico para atender as necessidades formativas dos adultos analfabetos, os programas que

surgiram na época com a ideia de compor um fundo supletivo de ensino não evoluíram.

A esperança para a EJA surge de diversos debates envolvendo as ideias de Paulo Freire. Defendendo ensino público e gratuito a todos os segmentos, Freire criticava as ações educacionais realizadas até então e propunha novas concepções pedagógicas para a alfabetização de adultos. O adulto analfabeto não deveria ser visto como um ser ignorante, mas ser respeitado em sua identidade, com valorização dos seus saberes socioculturais. Uma luz no final do túnel nasce com o pensamento freireano ao respeitar a EJA, sinônimo de povo brasileiro. Além de saber por onde começar, Paulo Freire ainda propôs a organização do currículo que deveria, sem prejuízos pedagógicos, considerar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A relevância social da educação passa a fazer sentido já que agora, a alfabetização é vista também como uma ação política na busca pela transformação social.

Conforme Menezes e Santiago (2014, p. 48):

A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

É necessário reconhecer quais são esses elementos político-pedagógicos para estabelecer um norte em direção a uma educação libertadora e que contribua para estabelecer uma relação dialética entre o currículo para EJA e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na sua dimensão de totalidade em que os diferentes contextos sociais se relacionam e se influenciam. Considerando a compreensão crítico-emancipatória, a escola enquanto instituição, nesse sentido, pode vislumbrar que os trabalhos pedagógicos

situem o currículo na direção de um projeto social voltado à contribuição para a emancipação das pessoas.

A expressão “o errado que deu certo”, no título deste capítulo, é uma crítica ao descaso intencional dos que pensaram educação para jovens e adultos como um direito para poucos. Que educação serviria apenas para que os futuros trabalhadores aprendessem o básico para exercer suas habilidades e competências numa linha de produção industrial ao apertar sistematicamente um botão de uma máquina de embalagens, ou que saibam comprar e pagar suas contas em dia, sem saber calcular os impostos embutidos nos bens materiais que adquirem após meses acumulando capital, que sejam contratados sob os termos das leis trabalhistas escravagistas sem ao menos compreenderem seus contratos de trabalho, que não tenham tempo de investir em mais educação, cultura e lazer com sua família. Que estejam submersos na soberba material almejando enriquecer através da venda de sua força de trabalho. O errado que vem dando certo até hoje.

Na atualidade, o pensamento freireano é atacado pelos supostos neoliberais que defendem a educação como mercadoria ao alcance do ensino técnico e imediatista em parcerias público-privadas. Basta lançarmos o olhar para as reformas educacionais após o golpe em 2016. O pacote de maldades envolve a reforma do ensino médio - já vigente em 2021- e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - todas com intuito de engessar o ensino público, promovendo a meritocracia nas instituições, dividindo as categorias de servidores, precarizando os contratos de trabalho e por fim, deseducando os estudantes já que a base nacional comum curricular define metas pedagógicas enviesadas (habilidades e competências) a serem alcançadas, o que aprofunda ainda mais as desigualdades de oportunidades que estimulem o protagonismo docente e discente.

Como bem esclarece Arroyo (2013) sobre como as políticas de dominação social intrínsecas nos currículos educacionais contribuem para que o docente perca sua autonomia e cada vez mais se encontre fazendo parte de um sistema hierárquico desleal com a aprendizagem dos estudantes, já que não pode criar nada novo, que signifique ou tenha a relevância para os alunos. É preciso que a docência resista na contramão desse movimento. Professores não devem nunca perder a esperança no poder que seus ensinamentos podem ter na vida dos seus estudantes.

2 O Contexto da EJA na Presença Flexível

O estado de São Paulo possui atualmente 39 unidades de CEEJAs (Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos). De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o diferencial do modelo é que ele oferece carga horária flexível e dá oportunidade a alunos com mais de 18 anos que querem voltar à sala de aula para cursar o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio. No CEEJA, o atendimento é individualizado e os estudantes recebem o material didático e são orientados a criar um plano de estudos. Sempre que houver necessidade, podem recorrer ao centro para tirar dúvidas presenciais com professores. Além do curso, o estudante pode ainda prestar o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos).

O exame é oferecido para jovens e adultos a partir de 15 anos, exclusivamente voltado para a conclusão do Ensino Fundamental. A avaliação é aplicada anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Aqueles que não atingirem o desempenho necessário para obter o certificado ainda poderão solicitar o atestado parcial de conclusão nas áreas de

conhecimento nas quais atingiu a nota necessária. A partir disso, o candidato pode prestar novamente o exame ou concluir as demais disciplinas por meio da EJA - modalidade que oferece módulos de 6 meses cada e são equivalentes aos anos e séries do ensino regular. O curso conta com quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira - ou em um CEEJA (SEE, 2018).

Podemos notar que o Estado paulista organizou a educação de jovens e adultos a seu interesse, já que muitos estudantes da EJA são trabalhadores e trabalhadoras e devido às demandas pessoais (familiares e sociais), fica quase impossível frequentar a escola todos os dias da semana. No caso dos CEEJAs, a presença flexível parece resolver esse problema, entretanto, de acordo com Vigotski, do ponto de vista da educação que pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, determina que – “é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve sua aprendizagem” – mais uma vez, o modelo de escola para os jovens e adultos não contempla essa necessidade. Essa flexibilidade é, em tese, uma maneira de “facilitar” o acesso e a permanência dos estudantes que por diversos motivos, não conseguem frequentar a escola diariamente, o que configura, do ponto de vista educacional como uma descaracterização e camuflagem da realidade social a qual pertencem os sujeitos da EJA.

A Resolução SE/75 de 07 de dezembro de 2018 regulamenta a organização e o funcionamento dos CEEJAs em todo estado de São Paulo. De acordo com seu artigo 2º, resolve:

Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu. (SEE, 2018).

Sobre a frequência no curso, o parágrafo 1º desta resolução institui:

- 1- com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório à realização dos diferentes instrumentos avaliativos, bem como ao registro de, no mínimo, 1 (uma) vez por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula;
- 2 - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.

Observamos que não há nenhum incentivo social, por exemplo, garantindo o direito ao transporte escolar gratuito que, além do subsídio mínimo necessário, promova a segurança para ir e voltar da escola, nem que seja uma vez ao mês. A questão da disponibilidade de tempo para realizar estudos é outra armadilha educacional, já que desse modo, o aluno vai estudar sozinho, sem o acompanhamento do professor, o que ao meu julgamento, despeja o fracasso escolar nas costas do estudante que sob pressão do sistema capitalista, não tem tempo de estudar e pode até desanimar de ir para escola somente para tirar dúvidas ou para corrigir as atividades que tenha feito.

Nesse sentido, a escola vai perdendo sua característica de promover o espaço onde os estudantes possam interagir e expressar seus saberes entre si, pois as necessidades educacionais subjetivas são reforçadas pelo atendimento individualizado, justificada na legislação que considera o ritmo de estudos de cada estudante, como podemos constatar no artigo 6º, a frequência flexível é regulamentada considerando também a disponibilidade e o interesse do estudante:

Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das diferentes avaliações, a duração do intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, e a(s) data(s) prevista(s) para a realização das avaliações, dependerá, exclusivamente, da capacidade e do ritmo de aprendizagem do aluno, bem como de sua disponibilidade de tempo para estudar, de seu interesse, suas necessidades e dos resultados alcançados. (SEE, 2018).

Tal resolução também compõe a estrutura funcional dos CEEJAs, que estabelece o módulo de professores e funcionários de acordo com o número de alunos matriculados na instituição, regulamenta a carga horária dos docentes e o perfil dos professores que atuarão no CEEJA para “atender” e “orientar” os estudantes jovens, adultos e idosos. Os termos atender e orientar entre aspas destaca que tais verbos, na legislação se referem às aulas dadas pelos profissionais de educação básica que atuam na EJA. Percebe-se que a própria legislação descaracteriza a docência na EJA já que o estudante frequenta a escola para fazer provas e receber orientações de estudo, e não para ter aulas. Vejamos o que consta no artigo 4º desta resolução:

Os cursos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mantidos pelos CEEJAs terão, em cada nível de ensino, organização curricular abrangente de modo a contemplar todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e a Língua Estrangeira Moderna na Parte Diversificada do Currículo, cujos conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante ensino individualizado do aluno e a oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo. (SEE, 2018).

Os trabalhos coletivos e aulas em grupo a que se referem o artigo ficam a critério da unidade de ensino promover através de projetos,

oficinas ou rodas de conversa, planejados dentro do político-pedagógico específico de EJA que sejam sólidos e considerem toda a especificidade do alunado envolvido. Daí a importância de oferecer formações pedagógicas e de fomentar as reflexões sobre os currículos, as práticas e o engajamento docente na EJA.

A questão do módulo é sempre motivo de luta sindical e disputas políticas que assegurem a continuidade das equipes da comunidade escolar por meio de recondução realizada por intermédio de avaliação por parte da gestão escolar. E é aqui que se encontram os maiores obstáculos para organizar a unidade de ensino para que ofereça toda a estrutura necessária para atender a flexibilidade normatizada por esta resolução.

De acordo com Souza³⁷ (2018, p. 26):

Um forte inconveniente é a presença de poucos docentes por disciplina para atender a aproximadamente 200 alunos por dia, distribuídos nas 12 disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de um contingente diário de matrículas novas e rematrículas ao longo do ano letivo, segundo dados da própria escola, o que chama a atenção para o aumento do módulo de professores – ação que está vinculada ao número de alunos matriculados.

A rede estadual do ensino paulista raramente oferece ou fomenta formações específicas para que os docentes atuem na EJA. O que se vê são cursos e formações direcionados ao ensino básico regular, descontextualizado com a realidade social desses estudantes e principalmente, sem o devido material didático. Mais uma vez, a

³⁷ Doutor em Educação pela FFC - UNESP, Coordenador Pedagógico do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Marília. Também é membro do Conselho Municipal de Educação.

modalidade de ensino da EJA é regulamentada por resoluções e legislações pouco eficientes para sua transformação e desconexas do contexto que abrange.

Na unidade escolar em discussão, existe uma mobilização constante no sentido de incentivar essas reflexões por meio das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (as ATPCs). Através dessas reflexões, buscamos trazer pelo diálogo e trocas de experiências, o caminho para podermos aperfeiçoar o que é feito no CEEJA. Nota-se preocupação da equipe técnico-pedagógica da escola com o (re)conhecimento dos educandos, pela certeza de que acolher impõe conhecer.

Segundo Souza (2018), a unidade de Marília foi a quinta a ser criada desde a inauguração do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva. Desde que se tornou a única unidade de ensino desta modalidade na cidade, em 2010, a política de atendimento a esse alunado revela um quadro em que a exclusão permanece mesmo que em Marília, uma cidade que ocupa uma posição de destaque como centro universitário, médico-hospitalar, comercial, industrial e agropecuário. O único CEEJA, localizado na Rua 24 de Dezembro, no centro da cidade, recebe alunos dos mais variados grupos sociais. Além dos diferentes bairros do município, um número significativo de estudantes das cidades da região procura a escola para dar continuidade aos estudos, principalmente: Vera Cruz, Garça, Tupã, Paraguaçu Paulista, Ocaçu, Oscar Bressane, Maracá, Alvinlândia, Assis, Pompeia, Guarantã, dentre muitas outras.

Assim, o CEEJA se constituiu como o espaço educacional e acolhedor para o aluno trabalhador. Assim, para aqueles que podem dispor de um maior tempo de frequência na escola, são oferecidos todos os meses grupos de estudo ou aulas coletivas em forma de oficinas, durante as quais podem aproveitar as atividades realizadas para

prossegurem o estudo, substituindo a realização de exames. (SOUZA, 2018, p. 25).

As múltiplas realidades testemunhadas como professora da educação básica estadual me despertou interesse no sentido de descobrir quais são as falhas nas políticas educacionais que impedem o acesso maciço dos estudantes provenientes do ensino público nas universidades, faculdades e carreira acadêmica, nas produções literárias, científicas e de pesquisa, se estes caminhos não necessitam de cotas (sociais ou raciais), financiamentos privados, bolsas de estudos e outras políticas afirmativas e de “reparação” sociais. Geralmente, a motivação de muitos educandos da EJA para os estudos se resume em obter certificação para o mercado de trabalho. É o mínimo que almejam, mediatizados pela necessidade de comer, vestir, ter moradia digna, ser, estar: sobreviver no capitalismo.

Este fato se torna preocupante, do ponto de vista do educador que enxerga na EJA um potencial para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, pois entende que a subjetividade humana dos indivíduos que estão na escola é negligenciada no sentido das relações sociais que devem acontecer. No Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos em discussão, percebemos essa preocupação sobre a relevância social que a aprendizagem na EJA pode, e deve, alcançar. Toda a equipe escolar se envolve em diversos projetos educacionais que visam desvelar e criticar os contextos sociais nas quais nossos estudantes estão mergulhados, com objetivo de fortalecer os vínculos estabelecidos entre os estudantes e a escola, desenvolvendo projetos interdisciplinares que contemplem a transformação que a educação de jovens e adultos tem potencial para conquistar. Mesmo na contramão dessas políticas aligeiradas, o CEEJA resiste e existe para que cada estudante possa desfrutar do que Paulo Freire nos deixou como herança: a esperança.

Por meio de diversos projetos interdisciplinares como a Horta Literária (envolve o cultivo de plantas diversas em espaço dentro da escola, o projeto do CEEJA traz diferentes atividades acerca da natureza e nossa relação com o consumo. As ações são desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros do discurso – orais e escritos). Também é desenvolvido o projeto *Bem-te-vis*, cujo objetivo é disponibilizar textos literários aos alunos jovens e adultos para que o direito à literatura aconteça de fato. Nas atividades, os participantes desenvolvem o ato da escrita, com foco na autoria, fazendo circular a palavra de cada participante.

Outro projeto de destaque e do qual faço parte como idealizadora em conjunto com a disciplina de História é o *A Vez Delas*, voltado para a emancipação e formação humana, desenvolvido com estudantes que participam de rodas de conversa onde abordamos questões de gênero, fortalecendo os debates e discussões acerca de temas da atualidade do cotidiano feminino, o objetivo é combater o estereótipo de gênero e contribuir para a filosofia do Bem Viver, tão bem representada no CEEJA de Marília.

A cultura brasileira e popular também é contemplada por meio do *Sarau do Saci*, que é um movimento de cultura popular de Marília, desenvolvido há 13 anos, com objetivo de promover a cultura popular de artistas de toda região além de reflexões acerca de assuntos relevantes como a preservação do meio ambiente, valorização da vida humana, desigualdade social e respeito aos direitos humanos, misturando arte, música e educação.

Como prática de liberdade, apresento alguns relatos de estudantes que frequentaram as aulas de Química e que ao se matricularem na disciplina são convidados a realizar a leitura de diferentes textos na abordagem da Química no cotidiano, como parte do Acolhimento, tão característico do CEEJA. Esse instrumento

pedagógico permite que os docentes da disciplina identifiquem os conhecimentos prévios dos estudantes e valorizem os seus saberes sociais, permitindo através do diálogo, a troca de experiências e assim, compreenderem o contexto social que se encontram e como a educação poderá motivar esses estudantes a retomarem e concluírem os estudos.

Os nomes dos estudantes são fictícios:

O CEEJA vai me ajudar com o término do ensino médio para conseguir dar um passo na minha vida, conquistar um emprego. (aluna Catarina).

Quero concluir meus estudos para poder arrumar um bom serviço. (aluna Angélica).

Minhas expectativas é poder terminar logo o Ensino Médio para conseguir o mais rápido possível um serviço para ajudar a sustentar meus filhos. (aluno Elton).

Estudei até o 2º ano do colegial aí parei porque engravidei. Vim para o CEEJA terminar meus estudos porque tá muito difícil arrumar um bom emprego sem ter terminado e o CEEJA vai me ajudar a terminar o terceiro ano e eu poder arrumar um bom trabalho. (aluna Joice).

Na tese de Souza (2018), a questão social que permeia a complexidade do perfil do alunado da EJA é bem descrita, no que tange ao direito à educação ao longo da vida. Preconiza:

Para que se possa reparar a dívida histórica daqueles que não tiveram acesso ao ensino regular, políticas públicas surgem impulsionadas por diferentes setores da sociedade na perspectiva de enfrentar o processo de exclusão social. A presença ou ausência do Estado pode reparar essas desigualdades ou ainda intensificar o processo de exclusão. (SOUZA, 2018, p. 15).

E pondera, quando analisa que as políticas públicas de EJA devem atender aos interesses e diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como sendo dever e direito do Estado favorecer a construção de uma sociedade plenamente democrática e cidadã, não subordinada à lógica do mercado.

A crítica que serve como problemática central deste objeto de pesquisa logrou compreender a descontinuidade, a fragmentação e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na modalidade, considerando os diferentes desafios que atendam as especificidades da EJA e que servem de parâmetro para que possamos contribuir para o debate e construção de políticas públicas que realmente estejam conectadas com tais realidades.

3 A Teoria Histórico-Cultural: em busca da relevância social da aprendizagem

A Teoria Histórico-Cultural se apresenta como a via necessária para que saibamos começar uma revolução na educação. Seus fundamentos complexos buscam explicar também sobre as complexidades humanas, talvez a razão pela qual seja difícil de se colocar em prática, especialmente no ensino público. Sabemos que a formação dos profissionais da educação brasileira se revela deficiente neste sentido, pois vivenciamos a escalada do discurso neoliberal sobre ensino técnico e instrumental, que em nada colabora para uma formação humana dos professores, funcionários, gestores e principalmente, dos estudantes.

Em nossa compreensão, a Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica, a com ela estabelecer fecundas relações, empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e da Didática com vistas a traduzir para a sala de aula o

processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico. (ANTONIO, 2008, p. 8)

O constructo da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski pressupõe uma natureza sociocultural da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que os indivíduos desenvolvem suas funções psicológicas superiores:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Entendemos então, com Vigotski, que é por meio das relações com os outros homens, por meio da mediação de instrumentos como a linguagem que o indivíduo vislumbra condições para interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Essa internalização favorece a aprendizagem quando os sujeitos da aprendizagem interagem entre si e o ambiente que os cercam, que para Vigotski está repleto de significados.

Portanto, a escola, considerando a Teoria Histórico-Cultural se constitui como o espaço ideal para que tais interações ocorram. Na EJA essas contribuições vygotkianas tem potencial para transformar a forma como a educação de jovens e adultos é feita, favorecendo a formação humana dos indivíduos e promovendo sua transformação.

Tomando como exemplo os relatos anteriormente contextualizados, onde a principal motivação dos estudantes da EJA é o emprego, vamos analisar criticamente essa realidade: através do trabalho, os estudantes se sentem como “gente”. Entendo que o trabalho é fonte de nosso sustento, entretanto, nem só de pão vive o homem! Ao contrário, pensamos, que são “gente” justamente por estarem buscando conhecimento na escola para que possam contrariar todas as verdades cruéis a que estão predestinados, que saibam que mesmo ao concluir o

curso e de posse do certificado, ainda estarão submetidos ao regime de desigualdade social vigente no país. Pois aqui, não é cultura valorizar o saber, não parece interessante que o empregado saiba ler e compreender para discutir seu contrato de trabalho, que adquirir habilidades e competências para o mercado de trabalho não significa nada para os que lucram com a força de trabalho da massa trabalhadora.

Florestan Fernandes (2009), sociólogo brasileiro prestou relevante contribuição para a educação básica brasileira na Campanha em Defesa da Escola Pública (1960), explica a geração e o nascimento da dependência e subordinação econômica, social e política, a qual a América Latina se submete, não conseguindo desenvolver aparelhamento social e político para se desvencilhar do sistema colonial. Consolidou-se uma trajetória na atualidade brasileira de dominação que tem como principais mecanismos a expansão de grandes corporações financeiras, industriais, comerciais e de serviços, sem que houvesse o cuidado e a preocupação em equiparar a sociedade, dando início ao abismo social que vivenciamos até os dias atuais no qual os estudantes da EJA estão inseridos. É preciso refletir sobre a necessidade de a Educação transgredir esses parâmetros sociais (PALUDO, 2015, p. 222).

Em que momento a educação poderá libertar as camadas oprimidas da sociedade no sentido mais prático de protesto em relação à minimização da população mais carente quanto à imposição de colocá-los em situações ditas como fatalisticamente imutáveis pela sociedade mais favorecida, com o objetivo de obter alienação, resignação e conformismo? (FREIRE, 1967).

Concordando com Marquez e Godoy (2020), entende-se que ao longo da história da educação, as políticas públicas para EJA foram negligenciadas, descontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para nenhum governo, o que acarretou profundas e sólidas marcas sobre essa

modalidade e seus educandos. É de se compreender também que somente em 1997 após três anos da V CONFINTEA que se estabeleceram passos importantes para a superação das políticas aligeiradas que persistiram até então, determinando que a EJA é um direito que deveria ser garantido ao longo da vida.

Tomando por bases tais pressupostos, a pesquisa debateu a THC como forma de analisar a cultura escolar na EJA, sendo o foco das práticas educacionais e sua função social humanizadora contribuindo na aprendizagem dos educandos. Compreende-se que é nesta perspectiva que se situam os limites e possibilidades de transição do paradigma técnico-linear, predominante na educação das camadas populares na realidade brasileira, para uma dimensão crítico-emancipatória, a defender os pressupostos de formação geral e desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos da educação.

Considerações Finais

Revisitando a trajetória percorrida no contexto do estudo, discutimos as contribuições de alguns estudiosos da realidade social, econômica e política brasileira, procedemos à análise documental sobre a forma de constituição do projeto CEEJA, nos situando na perspectiva vigotskiana da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a compreensão dos processos envolvendo a aprendizagem de jovens e adultos do ponto de vista da formação humana.

A concepção de uma educação libertadora e emancipatória, alicerçada no pensamento freireano foi o subsídio para a pesquisa identificar no currículo para EJA, ainda que parcialmente, as bases necessárias às práticas educacionais que possam favorecer o desenvolvimento da linguagem, da consciência crítica dos sujeitos e para a formação humana dos mesmos que, buscam na educação, a luz no fim

do túnel de esperança para transformar suas vidas. Neste sentido, a pesquisa também contribui, de forma prática, com indicativos para a reconceptualização do currículo, pois entende que os processos educacionais e pedagógicos devem contemplar os contextos históricos e sociais aos quais os educandos da EJA pertencem.

Compreender os aspectos que enriquecem as práticas educacionais, permite articular e reconhecer suas implicações na formação dos sujeitos participantes do processo educacional e contribui para a diminuição das desigualdades, quando a escola se constitui e se revela como um espaço de formação humana, onde os sujeitos possam ser pensados considerando o processo social de construção de um ser histórico.

Tais prerrogativas exigem, como diria Paulo Freire (2000), a formação de um professor epistemologicamente curioso, comprometido social e politicamente com a busca de superação do analfabetismo e da reduzida taxa de escolarização de amplo segmento da população brasileira, bem como de políticas públicas efetivas para minimização da desigualdade.

Referências

ANTONIO, Rosa Maria. GASPARIN, João Luiz. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 2012 [1974].

FERNANDES, Florestan. Entrevista à Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1624/florestan-fernandes-um-militante-do-ensino-democratico.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo, Dominus Editora, 2 vols., 655 págs. 1965; 19 Vol., 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação [online]** pp. 108-130. 14ª ed., São Paulo, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma**

curricular crítico-emancipatório. Revista Pro-Posições, vol. 25, n. 3 (75), p. 45-62. set./dez. 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

SÃO PAULO. **Resolução nº 75 de 07 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs. São Paulo, 2018. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_18.HTM?Time=02/09/2021%2022:39:45. Acesso em: 08 fev. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, João Paulo Francisco de. **A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA de Marília-SP:** uma abordagem dialógica. Tese de Doutorado. Marília, 2018. 110 f.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A transformação socialista do homem.** Socialisticheskaja peredelka cheloveka. VARNITSO, USSR, 1930. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 08 fev. 2022.