

Elementos para gestão do trabalho pedagógico em Educação de Jovens e Adultos

Marcos Cordioli
marcos.cordioli@gmail.com

A educação brasileira durante o século XX instituiu o sistema de *escola funil*, com dispositivos perversos de progressão / retenção, “selecionava” os educandos que podiam permanecer na escola. Os dispositivos de progressão / retenção mostravam-se como meritocráticos, porém, expressavam – como se mostrou mais tarde – a exclusão dos segmentos da população mais oprimidos, explorados e discriminados das etapas mais superiores de escolarização. Assim, a escola funil escolarizou os filhos da elite e permitiu a ascensão social de alguns pequenos grupos das classes populares. Mas o objetivo massivo foi qualificação social das classes populares para o emprego industrial, para a vida urbana e para os padrões de consumo contemporâneos. Mas, os excluído sem sua totalidade eram pobres, em particular os afros e indígenas-descendentes.

A Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, um instrumento de justiça social, que visa corrigir os efeitos da *escola funil* e reduzir as desigualdades entre os diferentes grupos sociais de nossa população. As pessoas que foram excluídas da escola e aquelas que não puderam frequentá-la têm direito a escolarização, mesmo que tardia, e a fazem pela EJA.

A titulação e certificação da *escola funil* era um importante instrumento de ascensão e status social,

sendo supostamente reconhecido que os que atingissem os seus estágios mais altos deveriam aos méritos individuais dos educandos. Ainda hoje, de maneira implícita, encontramos – entre educadores e na população – forte adesão à idéias para-científicas de “dom” para a aprendizagem ou estudo, que justificariam os méritos obtidos pelos poucos que superaram todas as etapas de obstáculos e conseguiram as certificações.

A universalização do acesso ao ensino fundamental regular, nos anos 1990, produziu graves crises nas escolas, pois os educadores desprovidos dos dispositivos de exclusão enfrentam grandes problemas para estimular os educandos à aprendizagem e para conter a indisciplina. A EJA, pelo contrário, pressupõe que todos têm condição de aprender, no entanto, isto em tempos e processos particulares.

Os currículos estavam organizados com grades disciplinares rígidas e conteúdos prescritos cujos critérios de escolha era a relevância para inclusão nos grupos sociais dominantes e nas elites intelectuais do país. As propostas curriculares no Brasil sempre excluíram os saberes populares, as diferenças regional, as diversidades culturais (em particular, dos indígenas, africanos, árabes e eslavos) e as particularidades de

Marcos Cordioli é historiador (UFPR) mestre em educação (PUCSP). Professor e conferencista. É produtor de cinema e estuda fotografia.

Contatos com o autor:

email:

marcos.cordioli@gmail.com

fone: +55 (41) 9962 5010

home page:

<http://cordioli.wordpress.com>

twitter: twitter.com/marcoscordioli

twitter: twitter.com/saladeaula

myspace: www.myspace.com/marcoscordioli

facebook: [Marcos Cordioli]

facebook: [Marcos Cordioli]

marcoscordioli

A Casa de Asterion

ritmos de aprendizagem (especificamente daqueles que tinham restrição ao acesso à bens sociais).

Os educadores brasileiros, que até os anos 1950, possuíam status social que supostamente os incluía nos círculos culturais dominantes assumiram posturas perversas de adesão aos modelos educacionais elitista. Assim, foram, em grande parte, parceiros das propostas educacionais elitistas e excludentes. Reforçando as práticas pedagógicas arcaicas e os processos avaliativos excludentes que titulavam apenas “os de maior mérito”, reproduzindo as relações de poder e o status social.

Algumas correntes de educadores de esquerda discordavam dos conteúdos oriundos da classe dominante e denunciavam as manipulações ideológicas, mas não rompiam com o modelo da *escola funil*. Acreditando que o acesso das classes populares aos bens culturais – e em particular ao conhecimento sistematizado numa versão crítica – os converteria em sujeito das mudanças sociais. Infelizmente ignoravam a importância da experiência social nos processos de alteração da consciência humana e dos saberes populares como produtores de identidade social. A EJA, para estes segmentos, era apenas uma adaptação dos conteúdos centrais da educação regular.

A efetiva ruptura com a *escola funil* veio com a experiência educação popular implementada fora das instituições escolares, organizada por movimentos populares ou por articulação de educadores voluntários a partir, principalmente, da década de 1950. A experiência conduzida Paulo Freire tendo por lema “ensinar a ler, lendo o mundo” foi referência para as formas de educar que efetivamente rompiam com a escolarização tradicional. Organizando atividades pedagógicas que respeitavam os ritmos aprendizagem dos educandos e

constituíam as comunidades em sujeitos de aprendizagem e não em objetos de ensino; o educador deslocava de seu papel quase *messiânico* de “mensageiro de um saber exterior” para o de organizador de situações de aprendizagem e mediador entre os saberes das comunidades e as formas sistematizadas de conhecimentos produzidas pela humanidade. O educador se constituía em ponte entre a experiência cotidiana dos educandos e as diferentes manifestações e bens culturais de nossa espécie. As salas de aula improvisadas convertiam-se em espaços de produção de saberes de educandos e suas comunidades, contribuindo decisivamente para a formação de identidades populares com o resgate da dignidade humana.

A expansão dos movimentos de educação popular levou a implementação de políticas públicas que incluíam a EJA em instituições escolares. O Mobral, nos anos 1970, foi uma das primeiras instituições com esta finalidade, sendo posteriormente substituído pelos os centros de ensino supletivo. No entanto, estas instituições implementaram currículos e encaminhamentos pedagógicos similares ao da escolarização regular, tendendo a reproduzir os mesmos problemas.

Nos anos 1990, este processo foi invertido: as experiências dos movimentos de educação formal e concepção freiriana de educação chegaram a escolarização formal em diversas redes públicas de ensino constituindo o *movimento Escola Cidadã*. Os resultados elevados da qualidade educacional destas redes escolares legitimaram perante os educadores as formulações construídas nas experiências dos movimentos populares de EJA na segunda metade do século XX.

As formas de gestão do trabalho pedagógico em sala de aula na EJA, coerente com este processo, e nesta preceptiva, requerem três grupos de ações fundamentais: (a) a elaboração do diagnóstico/perfil sócio-antropológicos do ambiente cultural do educando; (b) a permanente reescrita das reconstituições das histórias de vida do educandos; e (c) a organização compartilhada de temas de estudos contextualizados e problematizadores, que expressem interesses e necessidades dos diferentes grupos da turma. Para isto é fundamental ao educador promover na gestão do trabalho pedagógico (a) a identificação da diversidade cultural e geracional das turmas de EJA e (b) a organização compartilhada dos temas de estudos.

Identificação da diversidade cultural e geracional.

As turmas de EJA constituem ambientes escolares variáveis, nas faixas de idade, de naturalidade, de profissões, de ambientes de convívio, entre outras, combinada a grandes riquezas experienciais dos educandos. As organizações temáticas têm se diferenciado os três grandes grupos da EJA, ou seja, os jovens, os adultos e os de maior idade. Esta diferenciação tem possibilitado não apenas um reforço das identidades e necessidade específicas de cada grupo, mas também e, fundamentalmente, um diálogo inter-geracional nas salas de aula da EJA.

Neste sentido, é fundamental, processo de identificação do perfil das turmas e das características de cada educando. Assim, as atividades pedagógicas devem permitir ao educador (e as turmas) identificar elementos dos ambientes de convívio, estabelecendo a

troca de suas impressões de mundo, possibilitando mediações de seus códigos culturais e potencializando os processos de aprendizagem colaborativa.

A diversidade das turmas, neste sentido, ao invés de ser um problema torna-se o potencial de trabalho pedagógico. Partindo das diferentes leituras de mundo, e em atividades organizadas e mediadas pelos educadores, tem-se a possibilidade de respeitar os ritmos e processos de cada educando e construir parcerias solidárias e colaborativas de aprendizagem. Este encaminhamento pedagógico também estabelece coletivos que podem re-significar e/ou formar valores fundados na solidariedade e no respeito mútuo, contribuindo para a ampliação das concepções humanistas de vida e para a constituição de espaços de efetiva vivência ética, condição necessária para o exercício da cidadania.

A organização compartilhada dos temas de estudos.

A organização dos temas e atividades está fundada na problematização da vida cotidiana, articuladas pelas categorias de *conhecimento/ciência, cultura e trabalho*. Estas categorias, não são escolhas aleatórias, mas permitem pensar a sociedade em sua complexidade de relações sociais, compreendendo a complexidade da vida humana como produtora de bens materiais e simbólicos.

Os temas de estudos formulados pelos educandos, constituem como encaminhamentos pedagógicos para aprendizagem, mas também como instrumento social, pois organizam espaço de constituição do conhecimento, permitindo rever tanto os saberes do

marcoscordioli

A Casa de Asterion

ambiente cotidiano, como aqueles acessados desconexamente nas diferentes mídias. Portanto, a instituição escolar é responsável por questionar e ajudar os educandos a re-ordenar os saberes que trazem consigo, sem, no entanto, desqualificá-los, mas permitindo tanto a problematização quanto a contrastação reflexiva, com os referenciais de saberes sistematizados acessados a partir das aulas por orientação do educador, em particular, nos materiais didáticos disponíveis. A aprendizagem, na EJA, não tem como resultado a substituição dos saberes dos educandos por outro (considerados superiores ou melhores), mas em processos efetivos de constituição do conhecimento e de aprendizagem significativa.

A leitura do mundo, no ambiente coletivo da sala de aula, compartilhando, com os colegas, experiências, saberes e códigos culturais, permite ao educando o

estabelecimento de relações fundadas na ética com as mediações necessárias para apropriação de bens culturais. Portanto, não se trata de desqualificar, nem de substituir a cultura do educando, mas constituir mediações do local, com o universal e com o clássico, a partir de críticas sustentadas em princípios humanistas – tanto éticos como estéticos. Assim, os educadores podem constituir ambientes de aprendizagem para a análise reflexiva de posturas discriminatórias (em particular racistas e sexistas), do reconhecimento das situações de exploração e opressão, constituindo bases para a formação de sujeitos capazes da crítica com ética e a ação para expandir seus espaços de cidadania.

Inverno de 2009

As publicações do selo A Casa de Asterion podem ser livremente copiadas digitalmente ou por fotocopiadoras. No entanto, não podem ser vendidos. Os autores disponibilizam estas publicações como esforço para a democratização da informação e do conhecimento.

marcoscordioli

A Casa de Asterion

Nota do autor

O autor agradece:

1. a comunicação de erros.
2. opiniões sobre o texto, inclusive sobre passagens com redação inadequada.
3. o envio de textos dos leitores no qual o autor foi citado.

E-mail para contato: marcos.cordioli@gmail.com
