

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO:  
DIÁLOGOS FORMAIS E INFORMAIS**

*The youth and adult education and the work:  
formal and informal dialogues*

COLLA, Rodrigo Ávila<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo promove uma reflexão sobre a temática do trabalho na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de conversas com um aluno egresso dessa modalidade, estabelece um diálogo com conceitos e concepções de autores da área. Sugere a inserção do tema trabalho e a problematização do contexto sociocultural como temas transversais em EJA. Conclui que, além do desejo de ascensão social, a procura pela continuidade dos estudos pode estar relacionada à busca pela autonomia e pelo aumento da autoestima dos sujeitos.

**Palavras-chave:** EJA; Educação Popular; Trabalho.

**ABSTRACT**

This article promotes a reflection on the subject of the work in the mode of education, Youth and Adult Education. From conversations with an egress student of this mode, establish a dialogue with concepts and ideas of authors in the field. Suggested the inclusion of the topic work and questioning the socio-cultural and cross-cutting themes in Youth and Adult Education. It concludes that, beyond the desire for social rising, the demand for continuity of studies may be related to the subjects' search for autonomy and self-esteem improvement.

**Keywords:** Popular Education; Youth and Adult Education; Work.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Pedagogia da Arte pela Faculdade de Educação da UFRGS. Professor do Programa de Descentralização da Cultura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre - RS. E-mail: rodrigo.a.colla@gmail.com.

## APRESENTAÇÃO

Este artigo é um relato reflexivo de uma série de conversas que tive com um de meus alunos ao longo do ano de 2011. Há dois anos venho ministrando a oficina de Comunicação Comunitária vinculado à Coordenação de Descentralização da Cultura – programa da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS). As oficinas do programa são oferecidas gratuitamente e têm a finalidade de levar oficinas de *arte e cultura*<sup>2</sup> aos bairros periféricos da cidade. Em particular, minhas oficinas de Comunicação Comunitária têm atendido a um público cuja faixa etária varia de 15 a 65 anos.

Neste relato optarei por chamar meu aluno-interlocutor de Alberto. Utilizarei esse pseudônimo com o objetivo de preservar a sua identidade. A maior parte dos relatos de Alberto ocorreu em conversas informais que tínhamos semanalmente, geralmente antes e depois do horário da oficina, e às vezes também durante o período de aula, uma vez que sempre tentei estimular meus alunos a interligarem a sua práxis da oficina com suas experiências cotidianas.

Em dada ocasião, caminhávamos Alberto e eu pelo bairro da periferia de Porto Alegre onde aconteciam as oficinas (fazíamos parte do caminho de volta juntos, ele voltava a pé para casa, eu tinha de caminhar aproximadamente 500m para pegar o ônibus), e ele, sempre muito comunicativo, contava-me histórias e às vezes as interrompia para apontar para algumas casas na qual tinha trabalhado e tecer algum comentário. Foi quando me ocorreu a seguinte ideia: sendo Alberto um sujeito despojado e que representava tão bem o estereótipo do público de oficinas com os quais eu vinha trabalhando, seria de imenso proveito e aprendizado para mim, enquanto educador, “eternizar” parte daqueles diálogos, contornando a propriedade do tempo de esmaecer as lembranças. Perguntei a ele se eu poderia gravar uma conversa nossa em áudio um dia. Ele, muito prestativo, respondeu surpreso: “Claro. Sem problemas, professor”.

Dessa forma, além das muitas conversas informais que tivemos, esta gravação proporcionou-me apreender melhor nossos diálogos e suas singelas e sábias ponderações. Cabe explicitar aqui que, em especial, o que me chamou a atenção nesse aluno, além de sua dedicação e interesse, foi justamente a sua nítida visão de que a sua busca por educação representa para ele uma abertura num sentido bastante amplo.

Buscarei, assim, ao longo deste texto, exprimir essa visão (informal), ora trazendo à tona questões referentes ao mundo do trabalho, ora aludindo à forma como essa “abertura” diz respeito também ao incremento da autoestima do sujeito.

Entretantes, tentarei estabelecer um diálogo – este, é claro, mais formal – entre as experiências de Alberto enquanto aluno na modalidade de ensino

---

<sup>2</sup> É importante esclarecer que Comunicação Comunitária é apenas uma das modalidades de oficinas oferecida pela Coordenação de Descentralização da Cultura. Além dessa, há outras 11 modalidades de oficinas: artes plásticas, capoeira, dança, fotografia, *hip hop*, literatura, inclusão social, teatro, circo, música e audiovisual. As oficinas têm a duração de 8 meses. Ao todo são 55 oficinas atuando nas 17 regiões de Porto Alegre e três ONGs promovendo atividades de inclusão social.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e bases teóricas de autores que têm ajudado a fundamentar minha prática como educador popular que atua com um público bastante semelhante ao da modalidade a que acabei de me referir.

#### **MEU INTERLOCUTOR**

Alberto é um senhor de 59 anos, natural da cidade de São Borja (RS), fronteira com a Argentina. Mudou-se para Porto Alegre aos 14 anos e reside na cidade até hoje. Já exerceu profissões tais como: pedreiro, agricultor, jardineiro e segurança. Atualmente se dedica mais à jardinagem, atuando como profissional autônomo. É casado, tem três filhos e dois netos, aos quais se refere com muito carinho e, nas “contações” de histórias sobre os pequeninos, ao fim, por vezes justifica: “vô coruja é assim mesmo”.

Durante a infância, o entrevistado cursou o que equivaleria hoje aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abandonando os estudos para ajudar o pai na lavoura.

Recentemente, há cinco anos, resolveu voltar aos estudos. Justificando seu interesse em concluir “pelo menos o primário”, ele me diz: “Até para falar melhor com as pessoas é importante. Às vezes ficava difícil até conversar com as pessoas que trabalho. Sem estudo a gente se sente ignorante. Tem medo de falar errado, de falar besteira, sabe?”.

Mais de 40 anos depois de ter frequentado uma escola pela última vez, Alberto resolveu se matricular numa escola municipal do bairro onde mora na zona sul de Porto Alegre, numa turma de EJA. Tendo concluído há dois anos o Ensino Fundamental, ele admite ter achado bastante proveitosa a sua volta aos estudos: “Leio muito melhor hoje, entendo melhor o que leio e isso tudo é muito importante”. No entanto, na ocasião em que lhe perguntei se tem interesse em prosseguir os estudos e concluir também o Ensino Médio, Alberto ponderou: “por enquanto não, vamos com calma”.

Se por ora Alberto não tem como objetivo a conclusão do Ensino Médio, matriculou-se numa oficina de Comunicação Comunitária e, lembro-me de nosso primeiro encontro em sala de aula, quando o indaguei sobre o porquê de seu interesse na temática da oficina e a resposta foi categórica: “quero aprender a me comunicação melhor e divulgar melhor o meu trabalho”.

E foi justamente o que Alberto conseguiu aprimorar com sua práxis da oficina: a divulgação do seu trabalho. Com sua participação nas oficinas ele conseguiu, por exemplo, elaborar um cartão de visitas que, embora simples, é bastante atraente e objetivo e, por certo, o ajudará a vender sua prestação de serviço de jardinagem.

#### **O TRABALHO**

Alberto: Eu lembro que tinha uns 10 ou 11 anos. Lá em casa a gente plantava aipim, batata e milho, um monte de coisa. Um dia meu pai chegou em casa e eu “tava” na varanda esperando minha vez pro banho. Meu pai sentou perto de mim: “É, meu filho, tudo que a gente tem vem da terra, sabe?” E eu vejo que, pra mim, até hoje é assim.

Neste momento é pertinente refletir um pouco sobre algumas possibilidades de conexões entre a realidade dos alunos de EJA – aproveitando-nos do exemplo de Alberto – e as práticas pedagógicas empreendidas nessa modalidade da Educação.

O educador de EJA se defrontará, invariavelmente, com diferentes realidades que concernem à singularidade de cada educando, no entanto, pode-se dizer que o trabalho sempre será um quesito inescapável das vivências dos alunos. Dificilmente alguns deles e delas não estarão de alguma forma subjetivados pelo mundo laboral e é bastante comum que a própria busca pela continuidade dos seus estudos esteja relacionada às exigências do mercado de trabalho.

Alberto também teve sua busca por novos aprendizados em parte motivada pelo desejo de melhorias relacionadas ao seu trabalho. Digo “em parte” porque, como ficará mais explícito ao longo deste artigo, há outros fatores que parecem igualmente condicioná-lo e que talvez tenham um peso equivalente na sua decisão de voltar a estudar depois de tantos anos: a busca pelo incremento da autoestima. Esses fatores estão claramente relacionados, são retroativos, se retroalimentam. Não obstante trataremos agora do fator *trabalho* em alguns de seus possíveis desdobramentos em aulas de EJA.

Ao ler Paulo Freire (1997, 2005), por exemplo, podemos refletir na possibilidade das práticas profissionais de Alberto e dos conhecimentos adquiridos com essas práticas serem passíveis de servir em muitos momentos como exemplos ricos e concretos em uma aula de EJA.

Disciplinas como Física e Matemática comumente recebem queixas por parte dos alunos de que são teóricas demais e de que dificilmente é feita uma conexão dessa teoria com a prática. O queixume normalmente tem o mesmo tom: “pra que eu vou usar isso?!”. Pois bem, Alberto sabe para que vai usar isso. Embora não tenha aprendido isso com profundidade na escola, em sua atividade de pedreiro fazia cálculos e lidava com física o tempo inteiro.

A disciplina de Biologia por vezes também desperta certa ojeriza por parte dos estudantes por se afastar demais da “vida”, por abstrair demasiadamente os seus conteúdos e ater-se a decorebas taxonômicas. Não obstante, é fascinante, por exemplo, o conhecimento vivo, o “saber de experiência feito”, que Alberto tem sobre animais e, principalmente, sobre plantas. Em suas práticas de agricultor e jardineiro, ele compreendeu a lógica da natureza talvez, pelo menos intuitivamente, de forma mais rica que um biólogo e conhece todas as plantas pelos seus nomes populares, sabe suas propriedades medicinais e entende como funcionam seus ciclos, sem, para isso, necessitar saber classificações taxonômicas.

Cabe ressaltar aqui que a educação não deve ser pautada pelos interesses do mercado e por uma lógica bancária (FREIRE, 2005), de transferência de conteúdos numa direção unilateral – em que o professor “deposita” o conhecimento no aluno. Deve, sim, respaldar-se na realidade dos alunos e, a partir disso, procurar a conexão com os conteúdos formais. Busca-se, assim, um conhecimento mais vivo, erigido a partir de um saber menos abstrato e mais prático (praticável), pois aprendido na experiência. Dito isso, é preciso

frisar que, na EJA, uma das principais temáticas referentes à realidade dos alunos é a inserção no mundo do trabalho.

Os alunos em geral, sobretudo os mais velhos e evadidos da escola há muitos anos, são homens e mulheres marcados pelo mundo do trabalho e isso deve ser tanto valorizado quanto problematizado no seu processo de formação. Nesse sentido, é pertinente citar Gaudêncio Frigotto que ao final de inspirado artigo sobre trabalho nos diz:

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valor de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre (FRIGOTTO, 2002, p.12).

É nessa perspectiva que o trabalho deve ser levado em conta quando abordado em uma turma de EJA. Não é o valor de mercado do trabalho em sua perspectiva neoliberal que deve ser explorado, a visão dele como prática alienante, como “uma mercadoria especialíssima, pois é a única capaz de incorporar um valor maior às demais mercadorias que coletivamente produz.” (FRIGOTTO, 2002, p.17), mas como prática que dá vazão à dimensão criativa do ser humano, prática, esta, transformadora e provedora de “meios fantásticos de melhoria da vida humana” (FRIGOTTO, 2002, p.14).

Quanto ao trabalho como atividade criadora, mais estritamente sobre o ímpeto criador humano em si, podemos ainda, já estabelecendo uma relação com o campo da Educação, parafrasear Freire (1983, p.32): “Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar.” Logo a seguir, essa ideia do ser humano como ser inconcluso contribuirá também para a reflexão acerca do processo de formação escolar do sujeito inspirador deste texto enquanto aluno de EJA, bem como dos próprios motivos que o levaram a retornar aos estudos.

Sobre seu trabalho, Alberto admite se dedicar mais à jardinagem porque tem predileção por trabalhar com plantas e, como praticamente não há demanda no ramo da agricultura em Porto Alegre, ele acabou pendendo para tal profissão, embora também faça alguns “bicos” de pedreiro.

Eu lhe perguntei se a temática do trabalho foi abordada quando estudou na EJA. Sua resposta revela que isso raramente acontecia: “Alguns professores até queriam saber o que a gente fazia, mas, assim, falar sobre o trabalho da gente em sala de aula eles não falavam.” Segundo Alberto, com pouquíssima frequência era utilizado algum exemplo relacionado à prática profissional dos alunos por parte dos educadores a fim de aproximar o conteúdo da realidade do educando. Ainda mais raros eram os momentos em que o docente estimulava os alunos a explanarem sobre experiências suas e assuntos que talvez eles, educandos, dominassem mais do que o próprio professor. Experiências desse tipo, além de tornar as aulas mais participativas e menos “soníferas”, uma vez que em EJA elas geralmente são ministradas à noite, encorajaria discussões passíveis de propiciar aos discentes, num ambiente privilegiado de uma sala de aula, reflexões e debates que se referem a sua prática e a temas tais como: trabalho, sociedade, cultura, meio ambiente, etc. Assuntos, estes, que, pode-se dizer, interessam de alguma forma – e, se não,

torna-se mister o incentivo para despertar esse interesse – a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, educandos e educadores.

A relação educacional estabelecida entre educador e educando há de ser, em essência, recíproca e constituir-se muito mais numa troca de experiências do que numa transferência unilateral de informação (PINTO, 2007). Quiçá essa dificuldade em tratar os alunos como sujeitos de sua educação e não como objetos-receptáculos de conhecimento seja um dos principais problemas que se refere não só à Educação de Jovens e Adultos, mas à educação como um todo.

De certa forma, todos os educandos, e os de EJA em especial, são autodidatas: “[...] autodidata porque este não conhece hierarquia ou categorias *a priori*, e opera sua seleção em função de necessidades tão profundas quanto inconscientes” (MORIN, 1997, p.18). Todos são sujeitos que, bem ou mal, souberam, ao longo de suas vidas, ponderar seus atos conforme suas necessidades em seus trabalhos e vivências. Sujeitos com sua própria didática, que deixaram marcas por onde passaram e em seu trilhar por diferentes caminhos foram também marcados.

Assim, cabe rematar este capítulo do texto com uma citação de Boaventura de Sousa Santos: “O saber enquanto solidariedade visa substituir o objecto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos” (SANTOS, 2007, p.83).

## A JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Antigamente era mais fácil / Ser a grande novidade / Você vai ser alistado pela faculdade /  
Jovem, não vai chegar tarde / A sociedade está pronta pra ligar o alarme  
(Cazuza)

Outra questão que em dado momento veio à tona em minhas conversas com Alberto foi a respeito da configuração etária das turmas de EJA que frequentou. Ele admite ter havido somente um estudante com o qual “regulava de idade”. Quanto aos demais, alguns poucos estavam na faixa dos 30 a 40 anos e a maioria eram estudantes que se situavam na faixa dos 15 aos 29 anos.

Quanto à relação com os colegas mais jovens, Alberto diz ter sido “tranquila”, com exceção de alguns excessos que ele atribui à “bobeira da juventude”, sua forma de expressar uma fase de vulnerabilidade e pavoneamento.

Diferente de muitos jovens que recorrem à EJA estritamente para obter rapidamente o diploma de Ensino Fundamental e/ou de Ensino Médio – pois o mercado de trabalho os requer sempre, e cada vez com mais urgência –, Alberto afirma que voltou a estudar porque “pensou consigo” que agora que seus filhos já estavam “crescidos” ele não precisa ter essa preocupação em sustê-los e resolveu, nesse momento em que se encontrava “com a cabeça mais fresca”, voltar a uma sala de aula, projeto que, ele reconhece, já tinha há bastante tempo. A necessidade de trabalhar desde cedo, no entanto, o afastou do colégio e os acontecimentos da vida relacionados principalmente a questões familiares acabaram dificultando a retomada dos estudos. Não obstante, nota-se que em muitos momentos fica claro que é também o seu

interesse em aprimorar-se profissionalmente, aprimorando-se como sujeito, que motivou Alberto a estudar depois de tantos anos.

De qualquer forma, é interessante frisar no relato de Alberto o fato de que, invariavelmente, a grande maioria dos jovens com os quais estudava e que, por vezes, “trocava algumas palavras” eram motivados a voltar a estudar em virtude das exigências do mercado de trabalho e pelo peso que essa força exerce sobre a formação dos jovens.

Carmen Teresinha Brunel do Nascimento (2004), em sua obra *Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*, desenvolve esse tema de forma bem mais complexa. A autora reflete sobre os diferentes motivos pelos quais os jovens abandonam os estudos prematuramente e, depois, acabam recorrendo às aulas da EJA muitas vezes em virtude da demanda do mercado de trabalho, por qualificação.

Aqui, porém, é pertinente problematizar o próprio sentido do termo “mercado de trabalho”, trazendo consigo uma espécie de áurea mercadológica, carregada com propriedades tais como competitividade, aperfeiçoamento, lucratividade e eficiência. Essa força capitalista e capitalizadora pesa nas decisões dos jovens sujeitos que, nesse sentido, inacabados e sempre passíveis de poderem dar um pouco mais de si – obviamente para o mercado –, buscam o “término” (até que o mercado, sempre ele, eleve suas exigências em mais um [de]grau) de seus estudos que, em lugar de lhes conferir formação profissional e humana, na maioria dos casos têm se assemelhado a um mero incremento do *curriculum vitae*.

#### **POR QUE VOLTAR A ESTUDAR?**

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas, para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.

(Paulo Freire)

Essa epígrafe, além de levantar uma problemática que já foi tratada: os educandos como sujeitos de seu aprendizado, traz à tona também uma questão primordial à outra discussão que aqui será encetada: a qualidade dos seres humanos como seres inacabados.

No que concerne às motivações de Alberto para voltar aos estudos, calcado nas conversas que tive com ele, penso que é justamente também a propriedade dos homens e mulheres enquanto sujeitos inconclusos e, sobretudo, a necessidade de bem socializar-se e aprimorar-se continuamente que leva o indivíduo, em determinado momento de sua trajetória, a querer sanar a ausência de aprimoramento (no sentido de busca pelo conhecimento) em uma instituição de ensino para, por assim dizer, enriquecer seu “saber de experiência feito”.

Cabe salientar que, a ideia de bem socializar-se, no caso de Alberto, está intrinsecamente ligada a uma necessidade relacionada com o seu trabalho, uma vez que ele próprio é responsável por vender seu serviço de jardineiro.

Sobre essa necessidade de socialização, Gomercindo Ghiggi reflete:

Da inevitável convivência humana, não para poucos *enfadonha e enjoada*, é imperativo optar por encontros e processos que possam aproximar fragmentos revolucionários presentes nas pessoas (em suas práticas) que conservam a capacidade da indignação ante a sociedade que se organiza endogenamente opressiva, obviamente para uma parte das pessoas, característica da sociedade de classes (GHIGGI, 2010, p.115).

No entanto, esses “fragmentos revolucionários” tanto podem estar relacionados com desejos de ascensão social e equidade de direitos, quanto, em alguns casos, se referirem a uma revolução íntima do sujeito que esteja subjazida por uma “indignação” para consigo mesmo e a consequente busca revolucionária pelo *ser mais*. De qualquer maneira, essa revolução sempre estará perpassada pela práxis, pois

a história humana é essencialmente *tarefa cultural*, é desafio permanente para a reconstrução do já construído e a construção de novas práticas culturais, ou seja, é a dimensão de inacabamento do humano, mesmo que sejamos levados a reconhecer condicionamentos diversos. A prática da liberdade dá-se quando os humanos agem conscientemente, ou seja, quando *sabem o que fazem e por que fazem o que fazem* [...] (GHIGGI, 2010, p.116).

Logo, Alberto parece estar passando por um processo de libertação contínua e gradual nos últimos anos. Primeiro buscou a conclusão do Ensino Fundamental numa turma de EJA e, posteriormente, matriculou-se na oficina de Comunicação Comunitária que eu ministrei. Como eu relatei anteriormente, ao ser perguntado sobre seu interesse em Comunicação, Alberto denotou reconhecimento de si enquanto ser inconcluso e, principalmente, demonstrou clareza na sua intenção.

De qualquer forma, é precisamente na inconclusão do ser e na consciência a respeito dela que reside tanto o argumento para a educação no sentido em que os gregos conceberam o conceito de Paideia, quanto à própria motivação dos sujeitos para a busca por essa educação. Nesse sentido, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados” (FREIRE, 1997, p.64). Esse é o aspecto que atribui à educação caráter “permanente”. Caráter, este, que os gregos defendiam com a noção de Paideia: “educação por toda a vida” (BAUMAN, 2009, p.151).

Não obstante, é também a capacidade humana de construir metas para si que alicerça a busca por alcançá-las numa aliança “até que a morte os separe”, numa busca contínua. Em outras palavras, não só a educação permanentemente deve incidir sobre o sujeito, mas o sujeito, consciente de seu inacabamento, pode amplificar essas vias de incidência, enxergando na educação uma abertura para moldar-se como um ser-social.

Percebo que o desejo de *ser mais* imanente ao ser humano, de alguma forma, levou Alberto a voltar a estudar e essa busca, no seu caso, relaciona-se tanto com um empoderamento íntimo quanto com um aprimoramento no sentido de potencializar sua facilidade de socialização e inteligibilidade, abrindo vias para que ampliem suas possibilidades de obter serviço. Em suma, num sentido bastante amplo, para Alberto a educação representa justamente uma “abertura”.



## O ENCONTRO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICAS

Tanto a educação com caráter permanente quanto a inconclusão humana como aspecto fundador e justificador da educação, a meu ver, estão inextricavelmente relacionados ao trabalho em sua instância criadora.

As motivações pelas quais nós, homens e mulheres, modificamos nosso ambiente criativamente pelo trabalho, e não só a ele nos adaptamos, é o que nos diferencia dos outros animais, é o que nos torna humanos. Humanizadoras, nossa inconclusão e a conseqüente busca infundável pelo aprimoramento, constituem um elã tanto para o trabalho quanto para a educação.

O trabalho é, assim, em certa medida educação e a educação pressupõe o trabalho e, da mesma forma, a teoria requer a prática e a prática em si já é calcada em alguma teoria. Tanto a educação quanto o trabalho não são teoria ou prática, mas, problematizadas ou não, ambos são *práxis* formadoras.

Caminhos que se fazem ao andar, ambos fazem-se produtos ricos na medida em que experienciados e refletidos pelos seus caminhantes. A reflexão sobre o trabalho é educação, bem como o trabalho em si é educativo. A problematização da educação enquanto exercício propiciador da busca pela criticidade, em sua esfera criativa e criadora, assemelha-se e dialoga com a entelúquia do trabalho.

É nesse sentido que uma prática educativo-reflexiva imersa no contexto a que pertence, na busca pelo municionamento para a criticidade dos educandos, deve promover, sempre as problematizando, discussões sobre o *mundo da cultura* e o *mundo da natureza*, pois “cada um de nós, desde o primeiro momentinho em que sai de dentro da mãe e começa a viver neste mundo vive a vida inteira dentro de um MUNDO DA NATUREZA e dentro de um MUNDO DA CULTURA” (BRANDÃO, 2005, p.65, destaques do autor conforme o original).

Esse *mundo da cultura* é entendido justamente como um universo que abrange tudo aquilo que foi transformado por homens e mulheres com a força do seu trabalho e é de extrema importância a problematização desse tema em EJA, valorizando os desdobramentos que ele pode suscitar no sentido, seja de promover uma aproximação com o *mundo da vida* dos educandos, seja de encetar o exercício de busca da criticidade de cada sujeito histórico que, com sua história, ajudou, mesmo que infimamente, a transformar o *mundo da natureza* em *mundo da cultura*.

Em outras palavras, a problematização do *mundo da cultura*, estabelecendo a sua fundamental contraposição com o *mundo da natureza*, favorece a crítica sempre construtiva por parte dos educandos em relação aos contextos e tessituras em que se inserem.

## TRABALHO E CONTEXTO SOCIOCULTURAL COMO TEMAS TRANSVERSAIS EM EJA

Tá vendo aquele colégio moço / Eu também trabalhei lá / Lá eu quase me arrebento /  
Fiz a massa, pus cimento / Ajudei a rebocar / Minha filha inocente /  
Vem pra mim toda contente / "Pai vou me matricular" / Mas me diz um cidadão:  
"Criança de pé no chão / Aqui não pode estudar"  
(Lúcio Barbosa)

Essas palavras de Lúcio Barbosa, de rara sensibilidade poética, captam de forma singela, mas nem por isso menos complexa e fidedigna a realidade de grande parte dos educandos de EJA. Ao mesmo tempo em que materializa uma das inter-relações possíveis entre trabalho e escola, o compositor problematiza um contexto social injusto e discriminatório.

A partir da proposição de se promover reflexões no tocante ao *mundo da cultura*, sugiro uma atitude mais ousada: a consideração do trabalho e do contexto sociocultural como temas transversais em EJA.

A ideia de transversalidade (bem como a de transdisciplinaridade) procura fundar uma nova concepção de educação orientada para interesses sociais e culturais em contrapartida à lógica da educação conteudista. A hiperdisciplinarização do saber e seu apartamento dos conhecimentos tradicionais e do senso comum produziram suspeitas sobre o comprometimento e a responsabilidade da ciência para com causas sociais, além de se mostrar também, essa fragmentação do saber, ineficaz na resolução de certas incógnitas e problemas.

O conhecimento se abre, assim, como nos explica Montserrat Moreno, para

a integração dos saberes. [E para tanto,] É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência (MORENO, 1998, p.35).

Partindo dessa provocação, a autora sugere que a inclusão de temas transversais nos planos das disciplinas tradicionais poderá possibilitar a integração dos saberes e abrir vias para que se possa contemplar a realidade a partir de múltiplos pontos de vista.

Como já foi dito, segundo a narrativa de Alberto praticamente inexistiram abordagens que partissem dos cotidianos dos alunos e de problematizações referentes ao contexto contemporâneo da sociedade em suas aulas em EJA. De acordo com seu relato, sua educação não se distanciou muito do que Paulo Freire (2005) chama de "educação bancária". Destarte, cabe discutir um pouco a organização curricular em EJA e algumas de suas peculiaridades, levantando a hipótese dessas temáticas tão caras à Educação de Jovens e Adultos serem implementadas como temas transversais.

O que sugiro aqui é algo que talvez indiretamente já venha sendo sugerido por muitos autores em outros termos: o trabalho e a o contexto sociocultural como temas transversais em EJA. Temas transversais porque são potencialmente capazes de interligar os conhecimentos escolares com a realidade dos educandos e vencer o paroxismo teórico-científico que a educação enfrenta.

O trabalho, como dito anteriormente, faz parte da formação da maioria dos sujeitos que recorrem à EJA. A par disso, a compreensão da sociedade por meio da problematização do contexto cultural em que vivemos faz-se imprescindível, principalmente junto a indivíduos que durante muitos anos vêm tendo seu trabalho alienado numa lógica capitalista e que, em muitos casos, são privados do acesso a novas tecnologias e a uma multiplicidade de “pontes” que os poderiam ligar à informação e à cultura.

Concomitantemente, a conscientização sobre a importância do seu papel nessa ordem em que estão inseridos – pois sem sua mão de obra a máquina capitalista não seria capaz de funcionar – outorgará autovalor aos educandos, apontando-lhes um caminho revolucionário de busca da autonomia e da libertação (FREIRE, 1997; 2005).

Numa sociedade líquida, num mundo líquido-moderno, enquanto muitos escoam com rapidez à foz abundante de oportunidades e caminhos, os cidadãos e cidadãs como Alberto, por pertencerem a uma classe historicamente privada do direito à educação e alienada numa lógica quase inescapável, encontram-se por vezes enclausurados em algum ponto da orla, buscando talvez inconscientemente sua soltura na volta aos estudos (BAUMAN, 2009).

Esses sujeitos de alguma forma têm de ser empoderados, capacitados para a autonomia e para lançar um olhar mais crítico sobre o contexto que os enredou tanto que acabou por os prender em algum lugar do passado, os privando dos avanços que, em muitos casos, seu próprio trabalho ajudou a guinar – como na belíssima epígrafe deste capítulo. Uma tessitura de regimes de poder que servem aos interesses dominantes: o manutenção de sujeitos alienáveis para o trabalho em sua dimensão de exploração, segundo a lógica capitalista (FRIGOTTO, 2002).

Nesse sentido, a orientação de um currículo para EJA, além de levar em conta esses dois quesitos sugeridos como temas transversais, poderia, por exemplo, valorizar “a ideia da tessitura do conhecimento em rede”, pois esta pressupõe

que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe (OLIVEIRA, 2007, p.87).

Assim, a temática do trabalho e a discussão do contexto no qual os estudantes estão imersos encaixar-se-iam como vias que podem levar aos enredos propostos, como os próprios fios que atarão os saberes dos educandos, propiciando um saber não dissociado de suas experiências.

#### **CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS ACERCA DE UM CAMPO EM CONTÍNUA CONSTRUÇÃO**

É a qualidade ser humano como sujeito eternamente inconcluso e a busca pela melhora das suas condições que, no caso específico de Alberto, o levou a procurar pela EJA. Essas condições a que me refiro, porém, no que se refere ao sujeito entrevistado, pareceram estar tanto relacionadas à elevação

da sua autoestima e a sua capacitação para o mundo contemporâneo, quanto à melhora das condições financeiras e de ascensão social.

Alberto admite que o conhecimento escolar adquirido no curso de EJA traz benefícios aos seus quefazeres cotidianos – que incluem o trabalho. Não obstante, essas prerrogativas, embora possam vir a acarretar em maior facilidade para ele conseguir serviços, por exemplo, pois ajudam “até a se comunicar melhor”, no discurso de Alberto aparecem como fatores que levam o próprio sujeito a se sentir mais confiante em seus atos comunicativos e na própria práxis do trabalho, sentindo-se menos tolhido em qualquer conversação pelo receio de estar “dizendo besteira”. A capacitação obtida por Alberto, nesse sentido, é uma capacitação também para a inclusão social.

Em processo de capacitação em uma instituição escolar, Alberto foi se [re]formando numa instância abandonada por ele havia muito tempo. Adquiriu uma formação inconclusa – que ele sabe estar inacabada – de um sujeito que, por meio dela, aprimorou-se enquanto sujeito. Uma formação que, agora um tanto mais medrada, o capacita em maior grau para [re]formar-se enquanto sujeito social. Uma formação mutuamente formativa e potencializadora, facilitadora de conexões sociais. Uma formação subjetivadora que é também capacitação para a formação, uma vez que empodera o sujeito para se autoformar por meio das relações para as quais capacita.

Nesse viés, parece-me que muitas vezes a busca por qualquer espécie de capacitação por homens e mulheres, jovens ou adultos, não é tão somente uma procura por aperfeiçoamento profissional. Seja em EJA ou, por exemplo, em programas relativamente recentes do governo federal como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o que está em jogo não é apenas a capacitação propriamente dita.

Em suma, a procura por qualquer modalidade ou gênero de cursos de formação, talvez seja mais do que uma busca por capacitação. Quem sabe seja, além disso, a aspiração pela abertura de vias sociais [re]formadoras, que podem estar relacionadas, tanto à melhora de condições financeiras (que também, há de se reconhecer, são passíveis de abrir alguns caminhos [re]formadores), quanto à facilitação do processo de busca formadora contínua, propiciando o aumento da autoestima e o incremento da autonomia do sujeito.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Dupla Face do Trabalho: criação e destruição da vida. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIGGI, Gomercindo. Educação Popular e novas tecnologias. **Educação**, v.33, n.2, maio-ago. 2010. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores *et al.* **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel do. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n.29, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.