

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO – O DISCURSO E A PRÁXIS NA EJA.

Natalia de Lima Nobre
Elaine Cristina Alves da Costa
Departamento de Letras – UFRN

“O conhecimento do conhecimento nos obriga. Obrigamos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos conjuntamente com os outros.” Maturana & Varela

Este artigo se propõe a demonstrar que a concepção de aluno e de sua capacidade cognitiva expressa nos documentos oficiais que regulamentam e organizam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil são consoantes a recentes propostas sociocognitivas de aprendizado como construção e reconstrução de versões públicas de mundo e não como a tradicional visão de aprendizado como acúmulo e processamento objetivo de informações sobre o mundo. Nesta linha de raciocínio, o ato de ensinar deveria reconhecer os saberes cotidianos e populares dos discentes e deles partir para a construção de novos saberes, possibilitando uma maior inserção/ação na atual sociedade do conhecimento. Entretanto, esse discurso de inclusão social, distribuição igualitária de direitos e/ou oportunidades de acesso aos bens culturais, bem como o de reconhecimento da autonomia e dignidade do aluno adulto, que permeia os documentos oficiais da EJA, parece ir esvaziando-se de seu conteúdo político até chegar à realidade da sala de aula. Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo, discurso, modalidade da EJA, práxis

Pra começo de conversa...

Os últimos anos vêm presenciando um grandioso projeto de democratização e universalização da educação básica brasileira. Este pretende, como já dizia BOBBIO (1996),

Colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, (...) Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades (p. 32 apud PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 10).

Neste contexto a escola aparece como principal mediador da superação das desigualdades sociais, por meio de uma equiparação de oportunidades de acesso ao conhecimento sistematizado. Entretanto, mesmo reconhecendo que esse novo público para o qual a escola se abre apresenta características peculiares (saberes não institucionalizados, formas particulares de riqueza cultural e desenvolvimento cognitivo), a escola não foi preparada para lidar com essas características e, conseqüentemente, ou as nega ou as estigmatiza perpetuando, agora mascaradamente, as desigualdades que o seu discurso ataca.

Tal é a realidade das salas de aula das escolas públicas brasileiras em qualquer nível e modalidade de ensino. Contudo, quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa situação se agrava, uma vez que o aluno que é alcançado por essa modalidade de ensino traz uma visão de mundo que foi edificada longe dos conhecimentos científicos e, por vezes, carecendo da educação formal que lhes teria permitido um desenvolvimento intelectual sistematizado, considera os conhecimentos científicos irrelevantes, desmotivadores e sem nenhum valor prático (Cf. LURIA, 1994, p. 132).

Consoante à vasta bibliografia que regulamenta e organiza a EJA, esta deveria assumir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora¹. Porém, esse discurso de inclusão social, distribuição igualitária de direitos e/ou oportunidades de acesso aos bens culturais, bem como o de reconhecimento da autonomia e dignidade do aluno adulto parece esvaziar-se de seu conteúdo político até chegar à realidade da sala de aula. Nesse sentido, o que se percebe no dia-a-dia do ambiente escolar são encaminhamentos pedagógicos que incentivam a simplificação das atividades e metodologias a serem utilizadas, configurando uma negação não só do saber socialmente construído pelas vivências dos alunos, mas também do seu desenvolvimento de estruturas complexas de pensamento que os capacite a compreender os mesmos conteúdos trabalhados nas modalidades regulares de ensino. E isso, muitas vezes, em favor de dados estatísticos de aprovação exigidos por mecanismos internacionais de financiamento. Nota-se, a partir da ação dos sujeitos que atuam no seio da instituição escolar, a saber, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, uma concepção de discente enquanto sujeito inacabado, mas não sob a perspectiva defendida por Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, a da assunção do inacabamento do ser enquanto condição para seu contínuo desenvolvimento. O inacabamento é percebido enquanto impossibilidade/impedimento de seu desenvolvimento intelectual.

Todavia, tendo em vista que, segundo Paulo Freire, o homem é um ser em situação, não parece ser possível que um sujeito inserido na atual sociedade do conhecimento (OLIVEIRA, 2008) seja incapaz de trabalhar com estruturas cognitivas complexas. Atualmente, no âmbito das pesquisas educacionais, não é possível desconsiderar que todo indivíduo está sempre aprendendo, construindo saberes. Através de sua ação sobre o mundo ele elabora e reelabora constantemente relações de conhecimento. E é exatamente essa capacidade de significação e ressignificação do mundo experienciado que parece ser despercebida pelos gestores e profissionais da educação. Mas, por mais estranho que pareça, tal capacidade é mencionada e defendida recorrentemente nas leis e pareceres referentes à EJA.

Nessa linha de raciocínio, o presente artigo, por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, visa analisar primeiramente o discurso veiculado pelos documentos oficiais para, em uma outra oportunidade, contrapô-lo à práxis dos profissionais da EJA. Pois, tratando-se especificamente da Educação de Jovens e Adultos, é perceptível que a práxis constitui uma verdadeira contradição em relação ao que ditam seus documentos oficiais. A análise se baseia na hipótese de que a concepção de aluno e de sua capacidade cognitiva expressas nos documentos oficiais que regulamentam e organizam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil são consoantes a

¹ Reparadora: no que diz respeito à restauração de um direito negado ao público em questão, a saber, o direito de uma escola de qualidade. Equalizadora: pois propõe-se a possibilitar uma igualdade de oportunidades de inserção e ação na sociedade contemporânea. Qualificadora: no sentido freireano de um ser humano incompleto e em constante processo de formação e desenvolvimento.

recentes propostas sociocognitivas de aprendizado como construção e reconstrução de versões públicas de mundo e não como a tradicional visão de aprendizado como acúmulo e processamento objetivo de informações sobre o mundo

Ensino e cognição: questões sobre a construção do conhecimento

Durante muito tempo a escola intitulava-se a única detentora da verdade e do conhecimento e, como sua guardiã, não reconhecia outros saberes ou aprendizados como válidos ou reais. Atualmente, no entanto, as pesquisas educacionais têm mostrado que os conhecimentos escolares não são “mais que uma das muitas versões públicas do mundo, autorizada institucionalmente e aceita pelos membros da sociedade para ser oficial e vigorar como se fosse a única verdade/realidade existente e aceitável” (LEITE, 2003:219). Teóricos da educação e da psicologia educacional, como Freire e Vygotsky, já há algum tempo chamam à atenção a necessidade de se reconhecer a identidade e os saberes trazidos pelos alunos para que o conhecimento escolar deixe de ser apenas erudição. Afinal de contas, os saberes científicos propagados no âmbito escolar por meio de uma transposição didática² e os saberes cotidianos sempre se retroalimentam. “O saber escolar, constituído por esse processo de transposição didática, interage e dialoga, efetivamente, com os saberes cotidianos no contexto da prática social que é a sala de aula” (MARTINS & MENDES, 2006:10).

Em se tratando de alunos jovens e adultos, assumir tal perspectiva de reconhecimento dos conhecimentos cotidianos e do retroalinhamento de saberes durante a vida por meio da interação em contextos sociais, se torna ainda mais importante. Pois, até bem pouco tempo, a psicologia evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento cognitivo terminavam com o fim da adolescência. Entretanto, estudos recentes, de base sociocognitiva, têm mostrado que o ser humano evolui e se transforma continuamente. Além disso, já se percebe que a mediação do contexto público (da instituição escolar, por exemplo) leva ao desenvolvimento e ao conhecimento, este entendido

“não como acúmulo e processamento de informações de modo sistêmico, mas muito mais como um repertório de habilidades e competências que permitem ao indivíduo atuar permanentemente sobre seu próprio meio, através da ação conjunta e colaborativa dos sujeitos de uma comunidade” (LEITE, 2003:218).

Como iremos perceber logo a seguir, os documentos oficiais da EJA parecem elaborados à luz desses pressupostos teóricos de desenvolvimento cognitivo.

O que reza a lei

Apesar do grande aumento da oferta de vagas no ensino básico (fundamental e médio) nas últimas décadas, há ainda, em nosso país, um grande contingente de jovens e adultos que, devido a condições sócio-econômicas desfavoráveis, não concluiu sequer o Ensino Fundamental. Essa realidade torna-se cada vez mais preocupante se considerarmos que “o acesso ao conhecimento sempre teve um

² Usamos o termo transposição didática para fazer referência à apropriação de elementos de uma instância do conhecimento, como o científico, por exemplo, para fins didáticos. O conceito de transposição didática teve sua origem com o sociólogo Michel Verret, em 1975.

papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para vida cotidiana” (resolução CNE/CEB n° 1/2000, p. 9).

Nessa perspectiva, vê-se um avanço na LDBEN n° 9.394/96 (segue no anexo I), na seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos em assegurar o direito à educação básica de qualidade em qualquer época da vida, levando em consideração as peculiaridades do alunado: interesses, condições de vida e de trabalho. A LDBEN n° 5.692/71 estabelecia que o ensino direcionado a adultos que não tiveram acesso à educação na idade regular destinava-se a “suprir a escolarização regular”; a nova lei afasta-se da idéia de compensação e suprimento e assume a de reparação, equidade e qualificação. Tal mudança indica uma nova forma de ver o público ao qual essa modalidade de ensino se destina,

“faz lembrar que a ausência da escolarização não pode nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vocacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos segmentos do mercado” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.5).

Assim sendo, seu desenvolvimento cognitivo não deve ser considerado inferior ao conhecimento sistematizado, mas, sim, considerado um outro saber, que deve ser reconhecido e, juntamente com o conhecimento veiculado pela escola, constituir seu repertório para ação/inserção na sociedade.

O PARECER CNE/CEB 11/2000 ressalta também a necessidade de que a EJA organize-se concordemente às suas “especificidades próprias” e, diante de tais, receba um “tratamento conseqüente”. Isso enfatiza um caráter sociointeracionista do desenvolvimento cognitivo que, na maioria das vezes, é negado ou, ao menos, desconsiderado na atuação dos professores envolvidos nessa modalidade. A construção do conhecimento nos homens “é resultado de sua existência como sistemas físicos em contínua interação com seu ambiente humano e não-humano” (PAREDES, 2003:200). Logo, a atividade de ensinar deveria configurar-se na esfera da mediação, da organização e da problematização do conhecimento. O conhecimento, por sua vez,

“deixa de ser visto como produto de mentes individuais que se transfere para outras mentes através da linguagem e passa a ser conhecido como ação: o conhecer – que corresponde à negociação situada, contextualmente delimitada, dos recursos postos em uso na categorização dos objetos da ‘realidade’”(LEITE, 2003:231).

O mesmo documento se encerra com a assunção do inacabamento do ser humano enquanto ponto de partida para seu contínuo desenvolvimento.

“Dentro desse caráter ampliado, os termos ‘jovens e adultos’ indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (PARECER CNE/CEB 11/2000:12)

Algumas (in)conclusões

Diante da análise acima exposta, é inegável a consonância das leis educacionais referentes à EJA e as mais recentes teorias psicológicas e educacionais acerca do desenvolvimento cognitivo e do aprendizado. A recorrência com que características como desenvolvimento constante e contínuo, perspectiva interacional do aprendizado, valorização e complementaridade dos saberes cotidiano e sistematizados, são mencionadas traduz uma maior modernidade de enfoque no que diz respeito a como encarar a Educação de Jovens e Adultos. Tal mudança conceitual deveria acarretar, necessariamente, uma mudança pragmática. Ou seja, diante de uma proposta bem elaborada e fundamentada, os objetivos propostos a essa modalidade deveriam ser efetivamente alcançados. O que, infelizmente, não acontece.

Dessarte, o aluno da EJA, que já se via “privado de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (PARECER CNE/CEB 11/2000:5), a saber, acesso ao conhecimento sistematizado, vê-se agora submetido a um processo educacional que apenas mascaradamente lhe restitui um direito outrora negado. Há uma “conclusão” dos níveis básicos de ensino sem um verdadeiro desenvolvimento de habilidades ou competências próprias do saber sistematizado e institucional.

Por que não há a efetivação das funções reparadora, equalizadora e qualificadora na EJA? A hipótese que fica para um artigo posterior é a de que tal deturpação dos pressupostos organizacionais e a não realização das funções a que essa modalidade de ensino se propõe advêm da falsa concepção, por parte dos profissionais da educação, de que o aluno adulto iletrado é cognitivamente inferior e têm o desenvolvimento cognitivo limitado.

Anexo I

Lei nº. 9.394/96

“Artigo 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio e na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino **assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos**, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, **oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que **compreenderão a base nacional comum do currículo**, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;
- II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.”

(O grifo é nosso.)

Referências

LEITE, Jan Edson Rodrigues. A natureza social da cognição: questões sobre a construção do conhecimento. In.: **VEREDAS** – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 7, n.1 e n.2, p.217 -232, jan./dez. 2003.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990. (2º ed. – 1994).

MARTINS, André Ferrer Pinto & MENDES, Iran Abreu. Saberes em movimento e a mudança conceitual. In.: **Didática – aula 07**. Natal (RN): EDUFRN, 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In.: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B (orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PAREDES, Vitor. Corporalidade: um caminho no diálogo entre os estudos lingüísticos e filosofia. In.: **VEREDAS** – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 7, n.1 e n.2, p.199 - 215, jan./dez. 2003.

PARECER CNE/CEB 11/2000

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Jamil Cury. Brasília, Diário Oficial, 2000.