

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS LUCROS DESTA AÇÃO
THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND THE ADULTS AND THE PROFITS
OF THIS ACTION

Edith Weiduschat¹

CEJA – Blumenau

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

dalmir.s@terra.com.br

RESUMO. Na tentativa de melhor compreender os investimentos e os lucros da ação da educação dos jovens e adultos, procura-se refletir, neste texto, a condição psicológica e sociológica do educando jovem e adulto que passou a retornar aos estudos, embasado em leituras sobre a temática e manifestações de estudantes do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) da cidade de Blumenau – SC.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Análise sociológica; Lucros de ação.

ABSTRACT. In the attempt for a better understanding the investments and the profits of the action of the education of the young people and adult's, it is looked to reflect, in this text the psychological and sociological condition of education, the young people adult who started to return to the studies, based in readings on the thematic and manifestations of CEJA's students (CEJA – Education Center of young and adult) from Blumenau city.

Words Keys: Education of Young People and the Adults; Sociological Analysis; Action Profits.

¹ Mestre em Educação – FURB.

INTRODUÇÃO

Até os anos de 1970, a Psicologia afirmava que as crianças e os adolescentes cresciam e desenvolviam a capacidade intelectual, enquanto o adulto se estabilizava e o idoso definhava. Hoje, ainda se estuda na Psicologia essa questão, mas já se aponta para um processo evolutivo do desenvolvimento cognitivo na idade adulta e velhice, podendo o mesmo durar a vida toda.

Neste sentido, Oliveira (1999, p. 60-61), em um artigo que aborda os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, comenta como se pode refletir sobre o funcionamento intelectual do adulto:

Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações inter-pessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Mesmo que a educação de jovens e adultos careça, ainda, de teorias e de análises mais aprofundadas de suas aprendizagens, aqui se tratará de pessoas concretas, pertencentes a uma especificidade cultural. Tais pessoas ocupam, em

primeiro lugar, a condição de excluídos da escola, uma responsabilidade social a ser denunciada e enfrentada.

Segundo a Proposta Curricular da EJA (BRASIL, 2002, p. 90) – 2º Segmento do Ensino Fundamental:

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sócio-cultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. Os adultos que buscam a escola para retomar estudos outrora abandonados, já têm uma “idéia” ou representação sobre a escola. Por isso, esperam, geralmente, um ambiente tradicional, em que devem receber passivamente o conhecimento que, por sua vez, só o professor domina. Cabe então à escola e ao professor propor e dialogar com o educando adulto para que se opte por uma ação pedagógica democrática e participativa.

Com efeito, desenvolver ações pedagógicas que extrapolem a passividade do estudante adulto é oportunizar a participação dele. O educador precisa partir da premissa de que o adulto é um ser pensante, tem idéias próprias, criadas pelas experiências de vida, que expõe oralmente com uma facilidade impressionante, quando seu interlocutor lhe oferecer abertura para isso. Assim, para Pinto (1991), o educador não pode se apresentar de forma arrogante e erudita diante do adulto pouco escolarizado ou analfabeto, para que este não se sinta inferiorizado e se torne retraído. Todas as possibilidades de abertura que conduzem para uma confiança mútua, entre o educador e o educando adulto, precisam ser oportunizadas. Daí a necessidade de se investir na formação e preparo desses educadores, no sentido de que possam perceber o quanto o paradigma oculto de concepção de educação está,

muitas vezes, reificado pela cultura dominante. Neste sentido, Morin (2001, p. 23), afirma:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. É um erro da razão (da racionalidade pedagógica), trabalhar conteúdos prontos e fechados com quem já tem experiências e conhecimentos empíricos, porém válidos, como é o caso da educação de adultos.

Freire (2002) também observa que a abertura criada em um ambiente escolar, disponibiliza e leva o adulto à curiosidade e aos desafios necessários a uma prática educativa mais condizente. Leva à viabilização do diálogo, à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas o que, por sua vez, pode tornar-se uma experiência ímpar de compreensão de que cada ser é inacabado, repleto de incompletude. Cabe ao educador conhecer este “saber necessário à prática educativa”.

ANDRAGOGIA

Vários estudos atuais têm apontado para a necessidade de se conhecer o processo de aprendizagem dos adultos, que não pode ser o mesmo das crianças. A própria palavra pedagogia ou *paidagogos* que tem sua origem no grego (*paidós* = criança e *agogós* = que conduz), significa, literalmente, aquele que conduz a criança. “Com o tempo, o sentido se amplia para designar toda teoria sobre a educação” (Aranha, 2001, p. 41). Assim, alguns pesquisadores, percebendo que muitos métodos de aprendizagem possuem direções específicas para crianças, contestam-nos no sentido de que o adulto aprende de outras formas; e, por isso, introduzem a

palavra andragogia - termo próprio para designar a educação de adultos. A este respeito, Cavalcanti (2003) apresenta um estudo sobre o tema andragogia, disponibilizado na Internet, em que cita Malcom Knowles, o qual, em 1970, passou a ser o disseminador das idéias geradas por E.C. Lindermann, em 1926, de que andragogia é “a arte e a ciência de orientar os adultos a aprender”. O autor destaca, também, na rede, que, para Knowles:

[...] à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações e passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto; passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo (CAVALCANTI, 2003).

Além do grande número de adultos que chegam à EJA, também é significativo o número de idosos [assim classificados pelo IBGE as pessoas acima de 60 anos] que a procuram. Hoje, a esperança de vida mais elevada, decorrente das condições econômicas, como também os cuidados com a saúde mais generalizados, só tem contribuído para que o idoso tenha mais acesso à cultura e à educação.

Há uma preocupação da sociedade em aumentar a participação dos idosos na vida cultural. Assim, inseri-los socialmente significa atualizá-los em diferentes áreas do conhecimento. Isso tem levado as agências formadoras a considerar a

educação dentro de novas perspectivas, como um processo que perpassa ao longo da vida, ultrapassando a visão limitada e exclusivista da educação escolar e como preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, uma parcela mínima dessa população tem acesso a esses cursos, abertos a qualquer grau de escolaridade e com uma grande variedade de cursos de pequena duração.

Observa-se que esta importante faixa etária está a exigir espaço e atenção da EJA, mesmo porque, no caso do Brasil, esta é a idade que apresenta grande número de analfabetos e o mais baixo nível de escolaridade, portanto uma massa de oprimidos, porque excluídos de muitos contextos sociais. Na verdade, o país ainda carece de projetos ou ações educativas próprias para os idosos, mas assim como os adultos, eles não podem ser condenados à situação em que se encontram. Isto é, ser alfabetizado ou ser analfabeto não pode ser visto como uma simples questão de mérito. No entanto, a questão que se vê, em geral, parece ser a de que não estudou porque não quis, ou ainda, deu-se bem na vida porque valorizou o estudo. Esta lógica perversa isenta o Estado e as classes mais favorecidas de se comprometerem com os mais pobres. Isso significaria permanecer “no erro sociológico de afirmar que os adultos - e o idoso - são culpados de sua própria ignorância”; ainda seria “não reconhecer que [eles] não são voluntariamente analfabetos, senão que são feitos como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência” (PINTO, 1991, p. 82).

Assim como o idoso e o adulto, o jovem e o adolescente também apresentam características específicas de suas idades. Manifestam diversas expectativas e motivações que a escola, e principalmente a EJA, precisa conhecer e considerar para desenvolver junto a estes sujeitos um projeto pedagógico que tenha sentido e significado.

O jovem e o adolescente raramente recebem um atendimento adequado às suas idades e necessidades na educação de adultos. A EJA, como escola, tem uma clientela composta de jovens e de adultos, isto acaba por exigir do jovem um certo amadurecimento no sentido de que lhe são exigido comportamento e atitudes maduras como a de seus colegas de idade mais avançada. Na verdade, esta uniformização de comportamento parece ser esperada pelos professores. Embora se note, por exemplo, a dificuldade que os jovens apresentam na adaptação de

horários, que é estabelecido pela escola; na gradação dos conteúdos, um módulo por vez; na determinação de que se só faça uma disciplina; na constituição de grupos de estudo – quando têm que conviver com indivíduos de diferentes faixas etárias e camadas sociais, sem contar, ainda, com a antiga questão de gênero – masculino, feminino. Por outro lado, o trabalho precoce, para contribuir com a geração de recursos para a sua família, fez com que estes jovens abandonassem as escolas regulares; assim, o cansaço, as faltas, a influência dos colegas e amigos, o não acompanhamento dos conteúdos trabalhados pela escola, os trabalhos extra-escolares, o grande número de disciplinas e de professores, leva muitos para um rendimento escolar insuficiente, o que os desestimula. Em vista disto, o abandono da escola regular durante o ano letivo [desistências] e as reprovações são muito recorrentes. É cada vez maior o número de adolescentes ou pessoas muito jovens que buscam a EJA para concluir seus estudos. Não são analfabetos, mas agentes com muitas histórias de fracassos e dificuldades frente a uma situação social que a escola não está preparada para enfrentar. A escola regular passa, então, o problema para a EJA que, por sua vez, também apresenta dificuldade em elaborar uma prática educativa para clientela tão variadas.

O homem e a mulher vêem-se e reconhecem-se, ontologicamente, através da sua função laborativa. Ou seja, o trabalho espelha o homem e a mulher. No entanto, o trabalho humano adquiriu, via manutenção de poder, estratificações que alçam alguns indivíduos ao conforto e à soberania do seu fazer, enquanto outros, explorados, não conseguem vencer a dependência de situações desfavorecidas. Neste sentido, cabe a uns poucos a direção da sociedade e, a outros, a subordinação praticamente irrevogável. Para guindar o indivíduo do nível inferior a uma posição mais humanamente aceitável, é necessária “a participação cada vez mais ativa das massas — incluindo grande número de analfabetos –, no processo político de uma sociedade, [que] expande a consciência do trabalhador e lhe ensina por que e como - ainda que analfabeto, deve caber a ele uma participação mais ativa na vontade geral” (PINTO, 1991, p. 80).

Para o adulto não letrado ou semiletrado, na verdade, há um contra senso, quando se vê que, para estes indivíduos, a ausência de educação formal não é vista como uma grande deficiência; estes sujeitos parecem ter perdido a

sensibilidade quanto ao motivo de sua exclusão da sociedade. Para eles, as relações sociais, criadas em seu ambiente de trabalho, é que lhes habilitam e os levam a participar de movimentos sociais e políticos. O que se vê, enfim, nesta situação, é o indivíduo se emancipando autonomamente, a despeito de toda adversidade que se lhe impôs.

Assim, a educação formal para estes cidadãos talvez tenha outro objetivo: o de elevar o nível cultural dos mesmos para que a participação já atingida possa ser melhorada, o que na verdade é exigência da própria sociedade, pois o educando adulto é, antes de tudo, um membro atuante na sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce sobre o seu círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento freqüentemente de alta influência na comunidade. Por isso, é que se faz tão imperioso e lucrativo instruí-lo (PINTO, 1991).

Convém registrar que não é apenas a escola que alfabetiza. Também, e principalmente, o trabalho realizado pelos indivíduos concorre para a sua alfabetização. Com efeito, as exigências do labor do dia-a-dia contribuem para a elevação do grau de letramento a ser desenvolvido pelo trabalhador.

MANIFESTAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES

Embora as relações de trabalho possam alçar o sujeito ao letramento, isto não é o suficiente para lhe autorizar e assegurar competência e conhecimento. Assim, emerge, para muitos, uma marcha acelerada e forçada que traz para o CEJA de Blumenau – SC, mais de 4.000 alunos, que não querem ser “costureiras a vida toda”, nem “ficar sempre por baixo”, como também não querem “trabalhar muito e ganhar tão pouco”. Estes excertos de depoimentos, de grande parte dos sujeitos pesquisados, revelam a esperança depositada na escola, ou melhor, no alcance da certificação do Ensino Fundamental e Médio que as empresas e as fontes empregadoras exigem. Estas, por sua vez, estão preocupadas com suas qualificações para que atinjam a Organização Internacional para Padronização (ISO), dos programas de qualidade total impostas pela política econômica neoliberal.

Entretanto, para se deparar com uma escola que realmente atenda as diversas aspirações e intenções, muito ainda há de se fazer. Estudar e trabalhar exige muita perseverança. Os desabafos são constantes: “muitas vezes bate a vontade de desistir”; “mas não dá para viver com um salário tão baixo”, e ainda “ou estudo, ou não terei mais emprego”. É um grande contingente de pessoas que incorpora à chamada forçada pela procura de novos temas e de novas tarefas para fazer parte do atual mundo social.

Mas como se sente o sujeito dentro do CEJA? Carregadas de significados e representações, diversas são as falas dos estudantes: “Tenho vergonha de falar para os outros que estudo no CEJA”. “Se a gente fala, dizem aí fora que eu estudo no ‘seja burro’”. “Com apenas duas horas semanais de aula, para explicação e prova, é muito pouco”. “Não entendo todos conteúdos, mas não há tempo para o professor explicar tanta coisa”. Outro comentário revelador: “Aqui não se aprende tudo, mas tudo o que se aprende é lucro”. Vê-se então o próprio estudante percebendo que a proposta pedagógica do CEJA não lhe garante muito conhecimento e por vezes se sente “um excluído no interior” da própria escola. E, assim, muitos destes sujeitos, “forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro” (BOURDIEU, 1999, p. 224).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações no espaço escolar do CEJA possibilitam uma análise sociológica das questões que levam às diferentes percepções e tomadas de posições de seus estudantes. Para eles, estudar em uma escola pública e semipresencial também pode ser sinônimo de se valorizar pouco. Assim, muitos comportamentos buscam a confirmação social do aluno que se evadiu da escola e agora, voltando, não quer ser reconhecido como desajustado quanto ao nível de ensino que cursa e a escola que frequenta. Há, como se vê neste ato, uma negação de sua subjetividade objetivada, de sua ação como cidadão que perdeu o ritmo normal de escolaridade. Há, ainda, vergonha de se mostrar como estudante de ensino de suplência. Tal comportamento traz consigo uma carga de mérito e

demérito. O aluno do CEJA parece assumir a culpa de ter parado seus estudos. Confessar tal fato é o mesmo que dizer que lhe faltou vontade e dedicação. Pensando assim, não consegue determinar que a sua evasão da escola se deu por motivos sociais, que ele foi coagido pela necessidade de sobrevivência. Da mesma forma, o retorno ao estudo passa a ser, se não vergonhoso, constrangedor. É confessar-se atrasado, marginalizado; assim introjeta um sentimento de indignidade. O que deveria, agora, ser meritório, perde o brilho devido ao olhar que ele julga originar-se da sociedade.

Nesse sentido, Goffman (1983, p. 41) observa: “assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo”. Esta representação que os sujeitos têm de si mesmos demonstram que ainda não houve uma abstração e conseqüente significação para o ato de retornar aos estudos. A prática se dá, desta forma, de maneira mecânica, forçada, sem encarnação de um sentido volitivo e ideológico. O ato [de estudar] se dá, pois, movido por necessidades alheias ao querer consciente e político do sujeito. Esse ato, sem uma lógica pessoal, obscurece os fins, desprestigia os resultados, minimiza os sujeitos. E uma análise mais criteriosa sobre os lucros e os investimentos na educação dos jovens e adultos, tem dificuldades de encontrar ganhos sociais e pessoais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. (Orgs). Maria Alice Nogueira e Afrânio M. Catani. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2002. v.1

CAVALCANTI, R. A. **Andragogia**: Aprendizagem de Adultos. Disponível em:

<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/index.html> // Acesso em: 20 jun. 2003

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 2 . ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, Set./Out./Nov, 1999.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.