

# A Educação de Jovens e Adultos e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma aproximação necessária

## Youth and Adult Education and Historical-Critical Pedagogy: a needed approach

*Marcela de Moraes Agudo\**

*Lucas André Teixeira\*\**

**Resumo:** este ensaio teórico visa a buscar reflexões, questionamentos e possibilidades de pensarmos a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva histórico-crítica. Para isso, nos fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para nos auxiliar nas reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Compreender alguns conceitos como motivo, necessidade e vontade é fundamental para compreender os estudantes que estão na Educação de Jovens e Adultos e os desafios que envolvem a permanência e o desenvolvimento deles na vida escolar, considerando suas condições concretas de vida. Tomando como referência o processo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, a problematização se apresenta um momento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem na formação da concepção de mundo desses estudantes. Neste sentido, compreendemos os sentidos e os significados do estudo formal, sistematizado e escolar como direcionadores para a valorização do conhecimento científico e de seu fundamental papel na formação humana.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

**Abstract:** this theoretical essay aims to seek reflections, questions and possibilities about Youth and Adult Education in a historical-critical perspective. For this, we are based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology to reflect on Youth and Adult Education in contemporary times. It is essential to understand some concepts such as motive, need and will in order to comprehend the students who are in the Youth and Adult Education and the challenges involved in their permanence and development in school life, considering their concrete conditions of life. Taking as reference the pedagogical process of the Youth and Adult Education, problematization is a fundamental moment in the process of teaching and learning in the formation of the world conception of these students. In this sense, we understand the senses and meanings of formal, systematized and scholar study as drivers for the valorization of scientific knowledge and its fundamental role in human formation.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology.

\* Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP/Botucatu, pedagoga pela UNESP/Bauru, mestra e Doutora em Educação para a Ciência na área de Educação Ambiental na UNESP/Bauru (bolsista CAPES e FAPESP). Trabalha com formação de professores-pedagogos em educação ambiental. Participa, desde 2011, do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), liderado pela Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. Foi estagiária da UNESP/Botucatu de 2006 a 2011, participando de projetos de iniciação científica, e bolsista de órgãos de fomento (CNPQ e FAPESP). Tem experiência profissional na Educação Básica, atuando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP, e no Ensino Superior, como professora bolsista nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia na UNESP/Bauru. Principais temas de pesquisa: natureza e sociedade; pedagogia; fundamentos da educação; trabalho docente; formação de professores; ensino de Ciências e Biologia; educação ambiental; escola pública. E-mail: [marcelamagudo@gmail.com](mailto:marcelamagudo@gmail.com)

\*\* Possui graduação em Geografia - Licenciatura Plena - pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva (2001), Mestrado (2009) e Doutorado (2013) em Trabalho Docente e Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Bauru (SP). É Professor Assistente do Departamento de Didática da UNESP Araraquara(SP), desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: trabalho docente; estágio supervisionado; ensino de Geografia; História e educação ambiental. E-mail: [lucasandreteixeira@gmail.com](mailto:lucasandreteixeira@gmail.com)

## Introdução

**E**ste estudo tem o objetivo de debater a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005) e da Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2013) para realizarmos a discussão, que, resididas no materialismo histórico e dialético, proporcionam uma compreensão das contradições no movimento dialético e histórico da realidade concreta.

Assim, resgatamos conceitos e fundamentos que nos auxiliam na reflexão da EJA e dos desafios que envolvem essa modalidade de ensino escolar. Neste sentido, é importante sabermos quem são os estudantes desta modalidade, apresentando um perfil bastante variado:

Há predominância de idosos, maioria do sexo feminino e com a peculiaridade da presença bastante significativa de adultos com necessidades educacionais especiais e deficientes intelectuais. Quanto aos jovens, estes também se fazem presentes, sendo a maioria adolescente, do sexo masculino, caracterizados como em situação de vulnerabilidade social, infratores ou ainda em liberdade assistida (ZANATA; MARQUES; COSSI, 2016, p. 227).

Isso revela que os sentidos e os significados acerca da educação escolar são bastante variados entre os estudantes dessa modalidade de ensino, realidade que se mostra um grande desafio para o trabalho docente, pois implica em questões que influenciam de maneira profunda o processo pedagógico, mas que não estão ao alcance direto do professor, ao passo que revelam questões estruturais profundas e que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

Este trabalho se constitui, portanto, como um ensaio teórico, de natureza reflexiva e argumentativa precisa, que busca compreender teoricamente um fenômeno. O rigor lógico e a coerência na argumentação são fundamentais, contribuindo com o objeto estudado e as análises em um ensaio teórico (SEVERINO, 2000).

Para isso, os fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético são os respaldos para refletirmos acerca da EJA, compreendendo esta modalidade da educação escolar como espaço potencial para formação humana no sentido da transformação de suas condições de vida.

## Breve histórico e algumas políticas da EJA

A educação possibilita aos jovens e aos adultos seu desenvolvimento humano por meio da formação educativa, tendo acesso aos conteúdos culturais produzidos pelo conjunto da sociedade. Com isso, consideramos que tal acesso precisa ser considerado no processo pedagógico destinado à essa modalidade de ensino básico, sem que a aprendizagem incorporada por meio de suas vivências seja negada, mas enfatizada como prática social, elemento fundamental na vida do ser humano.

Além desta importância ontológica, do ser mais, e epistemológica, acerca da apropriação dos conteúdos culturais pelos estudantes, há uma questão histórica, em que o acesso ao patrimônio cultural histórico do ser humano possibilita um salto qualitativo em sua concepção de mundo, bem como traz possibilidades de mudança em sua realidade concreta: ao alcançar as diferentes etapas da educação formal, a consciência filosófica dos estudantes pode ser desenvolvida e, com isso, podem ter acesso a outras oportunidades de emprego, enxergando com mais nitidez as relações de exploração sob as quais estão submetidos, podendo reivindicar melhores condições de vida e trabalho.

Assim, o reconhecimento da importância da educação de jovens e adultos nestas dimensões é uma conquista política e histórica, que na contemporaneidade, em tempos de aprofundamento da precarização da educação brasileira, precisa ser reivindicada diuturnamente por meio das lutas sociais.

Considerando a LDB 9394/96, em seu artigo 37, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 1996). O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação indica que a EJA é uma modalidade da Educação Básica com funções específicas: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo a última o sentido da EJA, de acordo com o parecer (BRASIL, 2000). Reparadora no sentido de proporcionar acesso aos conteúdos não proporcionados e não aprendidos na infância e adolescência, considerando a igualdade universal entre os seres humanos; equalizadora por proporcionar novas inserções e participação no mundo do trabalho e na vida social; e qualificadora por proporcionar a atualização por meio de uma educação permanente.

Numa perspectiva histórico-crítica, é importante realizarmos a crítica acerca dessas dimensões “reparadora”, “equalizadora” e “qualificadora”, que estão relacionadas a uma perspectiva gerencialista de educação, que busca a “qualidade total”, vinculada de maneira orgânica à perspectiva neoliberal de desenvolvimento.

Antes de refletirmos mais sobre a EJA em âmbito nacional e na contemporaneidade, é importante entendermos acerca de algumas políticas internacionais sobre a EJA. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), por exemplo, aparecem, a partir da primeira metade do século passado, com objetivo de produzir um documento que trouxesse a EJA, seus aspectos e sua importância.

Até o momento foram realizadas seis edições da CONFINTEA. A primeira foi em 1949, na Dinamarca, e teve como pontos de discussão: as especificidades da EJA; proporcionar uma educação aberta para as condições de vidas reais da população; e EJA desenvolvida através do espírito de tolerância. A segunda aconteceu em 1960, em Montreal, no Canadá, indicando a necessidade de países do Norte “ajudarem” os do Sul a melhorarem a sua aprendizagem. Na terceira edição, chegou-se a ideia de adotar um conceito mais amplo de educação, com a divisão ensino escolar e extra-escolar, para garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades. Os aspectos de maior destaque foram: o direito de ler o próprio mundo e escrever a história, além ter acesso aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas. Ressaltou-se ainda que todos tenham direito a uma educação de qualidade.

Já a quinta edição foi em Hamburgo em 1997. Ela teve participação significativa de diferentes representantes da sociedade civil, o que não houve antes. De acordo com os idealizadores da Declaração de Hamburgo, a EJA engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, com finalidade voltada para que as pessoas desenvolvam habilidades e conhecimento. Nesta quinta edição da CONFINTEA, foi reafirmado um processo de desenvolvimento centrado no ser humano com uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, almejando um desenvolvimento justo e sustentável (UNESCO, 1999).

Em 2009, foi realizado no Brasil, em Belém, a VI Conferência, cujo objetivo foi reavaliar os principais pontos da V Conferência e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para EJA, reafirmando compromissos que não foram plenamente assumidos desde a última Conferência. Nessa ocasião tivemos um documento elaborado, intitulado: “O Marco de Ação de Belém”, no qual encontramos um eixo que diz respeito à alfabetização de adultos. Neste documento encontramos uma indicação que enfatiza o processo educativo voltado às mulheres e às populações mais vulneráveis, tais como os povos indígenas, as pessoas privadas de liberdade e as populações rurais, tanto na educação continuada como na formação profissional. Um outro aspecto bastante importante que foi discutido neste evento e sistematizado neste documento, diz respeito à cooperação Sul-Sul (UNESCO, 2010).

É importante destacarmos, com base em Di Pierro (2015), que houve uma estratégia dual das políticas da EJA, considerando o contexto discutido até aqui. De uma forma geral, a autora considera que os países do Norte dão ênfase para a qualificação de recursos humanos para mercado de trabalho, com políticas intersetoriais e interministeriais, onde o Estado atua como coordenador de redes de múltiplos provedores, com foco na alfabetização funcional e na assimilação cultural dos imigrantes. Enquanto que, nos países do Sul, há uma superposição de agendas internacionais, dando importância diferente para educação de crianças, jovens e adultos e com orientação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiamento insuficiente, redução da educação básica à alfabetização e priorização de grupos como jovens e mulheres.

A partir dos anos 2000, o “Educação para Todos” também passou a direcionar a EJA, considerando que o Brasil ocupa a 8ª posição entre as nações com maior número de analfabetos adultos no mundo e a Unesco avalia que o país teria dificuldades para alcançar a meta de melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015. Assim, a qualificação dos trabalhadores se tornou o carro-chefe da política da EJA (DI PIERRO, 2015).

É preciso considerar que, no Brasil, a EJA começou a delimitar seu lugar na educação a partir da década de 1930, quando se iniciou um sistema público de educação elementar no país. Mas foi na década de 1940, com ação mais fortalecida da ONU e iniciativa de Lourenço Filho, que a atenção se voltou mais direcionada para a EJA, com a Campanha de Educação de Adultos, de 1947, onde se buscou implementar por meio da educação supletiva. Na década de 1950, houve um declínio nesta iniciativa, mas com a sobrevivência da rede de ensino supletivo, que compreendia o adulto analfabeto como “incapaz”, já que não considerava as questões sociais, econômicas e políticas que condicionam e determinam as questões educacionais. Com a crítica realizada aos métodos de alfabetização que utilizavam os mesmos recursos das crianças com os adultos, Paulo Freire teve seu papel

fundamental e marcante para uma nova compreensão da EJA no Brasil e no mundo, postulando um método de alfabetização que, ao considerar o contexto histórico e social do educando jovem e adulto, passou a incorporar procedimentos didáticos em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire foi um grande professor e pensador brasileiro, referência nacional e internacional, que possibilitou um novo sentido à EJA na década de 1960, tendo em vista a superação de uma educação tradicional (bancária), principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização. Ele requalificou o método tradicional silábico de alfabetização, considerando-o para além da forma, tendo como foco o sentido e o significado das palavras utilizadas nesse processo. Assim, para além do “Eva viu a uva”, Freire propôs uma leitura de mundo, selecionando palavras no processo de alfabetização de maneira crítica, ou seja, que fossem carregadas de sentidos sociais, políticos e econômicos e que levassem em consideração a história e o contexto de vida dos educandos. Nesse sentido, a realidade com contradições sociais era considerada, tendo em vista a humanização como processo crítico, buscando a essência dos fenômenos (FREIRE, 1981). Com isso, ele propôs um processo de alfabetização para a EJA para além de um sistema mecânico, promovendo a reflexão crítica dos estudantes acerca da realidade.

Algumas experiências são intensas e extensivamente relatadas, como no Recife/PE e em Angicos/RN, com apoio inclusive de setores da teologia da libertação, vinculado à religião católica, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No começo de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de disseminar pelo Brasil o programa de alfabetização de adultos orientados pela proposta de Freire. Porém, por serem críticas à realidade desigual brasileira, foram barradas pela ditadura civil-militar. Um exemplo de resistência foi a “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”, ocorrida na cidade de Natal/RN, em que se viu a luta por uma educação popular que atendesse as demandas concretas população, defendendo uma formação reflexiva e crítica (GERMANO, 1989).

Com a instalação da ditadura civil-militar, o governo passou a permitir apenas programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, assumindo essa atividade e lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com a produção centralizada de materiais didáticos que colocavam palavras tiradas “da vida simples do povo”, mas sem realizar qualquer questionamento da realidade, promovendo a ideologia da meritocracia.

Na década 1980, com a “redemocratização” do Brasil, houve a extinção do MOBRAL no ano de 1985. Entretanto, algumas iniciativas inspiradas em Freire resistiram ao período ditatorial. Esse lugar foi ocupado pela Fundação Educar. Com isso, houve uma preocupação com outros conteúdos além da alfabetização: o método silábico se manteve incorporando outras atividades como a vivência dos estudantes, contudo, muitas vezes, reduzida ao sofrimento do povo ou a uma condição genérica. Houve também a influência de Emilia Ferrero trazendo a dimensão do letramento para a alfabetização, com o uso de diferentes gêneros textuais, não mais partindo da palavra geradora, como era proposto no método formulado por Paulo Freire, mas com a construção de textos coletivos. Para a década de 1990, a EJA teve o desafio da educação para adultos e também para jovens.

A partir da década de 1990, houve um preparo e uma articulação maior para a participação brasileira nas conferências internacionais, tendo o principal incentivador a UNESCO, revelando o papel fundamental e estratégico do Brasil nesse segmento da educação escolar. Assim, as edições do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) foram organizadas e realizadas. Ainda nesta década o governo federal se desobrigou de articular a política nacional da EJA e transferiu esta obrigação para as prefeituras.

Este fato é fundamental considerando o processo de municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que vem sendo implementado no Brasil. Podemos perceber que o plano de municipalizar a educação não é atual e faz parte de um projeto maior, que também é político, social e econômico, que é o neoliberal.

Também foram criados e organizados os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, de diferentes formas, em cada Estado. Em 2001, foi organizada, em Brasília, uma reunião para compreender os desafios dos Fóruns, patrocinado pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB). Assim, considerou-se que os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências.

É interessante perceber que, a partir do momento em que o Ministério da Educação (MEC) se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns se articulam como estratégia de mobilização de instituições envolvidas com a EJA. Os Fóruns mantêm uma secretaria executiva, com representantes dos segmentos, que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum, além das plenárias itinerantes. A manutenção dos Fóruns representa um desafio, pois não existe pessoa jurídica que receba ou repasse recursos, sendo que a participação ocorre espontaneamente por adesão. Com isso, os Fóruns Regionais apresentam um processo de descentralização e interiorização. No contexto atual, os Fóruns se apresentam como interlocutores da EJA no cenário nacional, discutindo essa modalidade de ensino no Brasil.

Atualmente, para além da compreensão da EJA como uma educação compensatória, é compreendido que a aprendizagem ao longo da vida promove uma inclusão dos indivíduos para construir uma sociedade mais democrática, tolerante e sustentável (DI PIERRO, 2005). Contudo, não podemos ignorar uma crítica importante a ser realizada no contexto da contemporaneidade, cuja essência se dá no sentido de entender que o discurso da “educação ao longo da vida” é um imperativo da chamada “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2008) e está articulada ao Relatório Jacques Delors, documento representativo das agências internacionais.

Assim, o “novo paradigma da EJA” tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo, inspirada por agências internacionais e que, numa perspectiva histórico-crítica de compreensão da função social da educação, acaba por distorcer a inspiração original de direito coletivo e responsabilidade do Estado, evitando a superação desta sociedade dividida em classes, na medida em que busca a inserção adaptativa do sujeito nesta sociedade (VENTURA, 2013).

Radicalmente diferente e contra esta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005) e a Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2013) têm trazido contribuições importantes para refletirmos acerca da organização e da prática social do professor. No caso da realidade atual da EJA, um grande desafio que temos

na prática pedagógica é a busca e a permanência dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem. Assim, nesta perspectiva, o “motivo” é um conceito e um foco importante no trabalho da EJA, tendo em vista a transformação da realidade concreta dos estudantes. Além disso, a “necessidade” e a “finalidade” também são conceitos importantes neste sentido. Outro desafio da prática pedagógica é o momento da problematização, em que são questionadas e debatidas as concepções de mundo dos estudantes. Com isso, compreendemos que é importante discutir contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica fundamentais para refletirmos sobre a EJA.

## A EJA e alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural

Para realizarmos nossas reflexões acerca da EJA, consideramos importante debatermos alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2013) que nos proporcionam ferramentas importantes para esta reflexão inicial.

Considerando o perfil dos estudantes da EJA, a vivência desses estudantes é bastante importante para compreendermos um pouco mais seus anseios. Assim, o que foi vivido pelo sujeito é importante para entendermos sua concepção de mundo, aspecto fundamental para sua formação humana. Considerando as condições alienantes sob às quais estamos submetidos neste modo de produção da vida, é fundamental que, no processo pedagógico, o desenvolvimento de uma outra concepção de mundo esteja presente no trabalho docente.

O trabalho educativo que garante a relação adequada entre forma e conteúdo como possibilidade de se empreender uma reflexão crítica sobre a concepção de mundo, é fundamental para Pedagogia Histórico-Crítica. Desta forma, ao se tomar um determinado aspecto da realidade concreta, como por exemplo a prática social do aluno da EJA, há de se levar em conta os princípios e valores que determinam e influenciam a concepção de mundo que determinadas características e ações carregam.

Assim, é importante conhecer a vivência dos estudantes, pois nem toda vivência é afetiva, ou seja, nem toda vivência faz com que o objeto afete o sujeito. Da mesma maneira que, mesmo o objeto afetando o sujeito, esta afecção pode ser de aproximação ou de afastamento. “A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação” (MARTINS, 2013, p. 28).

Com isso, considerando a vivência dos estudantes da EJA, é importante que se conheça o que foi experienciado, sua vivência social, compreendendo o que afetou e o que deixou de afetar em sua vivência, entendendo se o afeto foi de aproximação ou de afastamento. Precisamos conhecer como se deu o contato desses estudantes com a educação escolar e com o conhecimento científico, para que possamos atuar pedagogicamente no sentido de promover uma concepção de mundo que valorize o conhecimento científico e, desta forma, possibilitar o desenvolvimento de uma consciência filosófica, articulada a sua atividade.

É neste sentido que consideramos as “finalidades” e os “motivos” das atividades pedagógicas como processos importantes do trabalho educativo na EJA, pois compreendemos que estão articulados, na medida em que os motivos enquanto

finalidades guiam as ações dos seres humanos. Assim, o motivo se refere ao “porquê”, considerando seu fim, sua finalidade, para que cada ação a integre (MARTINS, 2013). As necessidades constituem, portanto, um ato carencial, algo que pode ser revelado por muitos estudantes da EJA, enquanto que os motivos envolvem uma condição de consciência que envolve uma ação. Ou seja, o motivo orienta a atividade (MARTINS, 2013).

Assim, a educação de jovens e adultos precisa operar nos sentidos e nos significados acerca do conhecimento sistematizado e da educação escolar por parte dos estudantes.

Vigotski afirmou que o sentido é sempre uma formação dinâmica, complexa e variável, subjugada aos contextos aos quais se aplica, possuindo, por isso, esferas de estabilidade distintas. O significado é, diferentemente, mais estável, coerente e preciso, permanecendo invariável em todos os casos de mudança de sentido (MARTINS, 2013, p. 45).

Muitas vezes, o significado da educação escolar e dos conhecimentos sistematizados que os estudantes da EJA têm incorporado, com suas nuances afetivas e intelectuais, diz respeito a uma educação tradicional e suas expectativas residem nesta tendência, em que aprenderão apenas definições das variadas disciplinas e apenas o processo de decodificação da alfabetização.

Nesse sentido, é fundamental dar outros sentidos para a educação escolar, evidenciando que a escola está para além de uma educação e de uma escola tradicional, revelando que o processo pedagógico é a transmissão de conteúdos científicos, mas que, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, forma uma unidade amalgamada com a forma pedagógica de se ensinar, com base na lógica dialética materialista.

Assim, é importante destacar que, no processo de democratização da escola como um espaço de socialização do saber elaborado pela cultura, os conteúdos escolares são elementos dos mais importantes para esta teoria pedagógica, como elabora Saviani (2005, p. 13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Tendo como referência o princípio da contradição, consideramos a função social da EJA ocupa um papel importante, que vai além da alfabetização para a inserção ou adequação à sociedade. Neste sentido, sua função reside na formação de uma concepção de mundo que, inicialmente, desperte o interesse formativo pela crítica e pela compreensão histórica do mundo e que, posteriormente, poderá ser incorporada como pressuposto de transformação da sociedade pelo processo de humanização dos sujeitos. Sobre isso, nos ensina Duarte (1998, pp. 86-87):

[...] o trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Igualmente, uma postura historicizadora do indivíduo não estabelece como referência maior a que historicamente já existe como possibilidades de vida humana, para fazer a crítica as condições concretas da vida às condições concretas da vida nos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

Neste sentido, é importante considerar que o trabalho educativo transformador que dá ênfase aos conteúdos exige igualmente uma atitude transformadora do professor que atua sobre os alunos da EJA. Assim, para além da dimensão alfabetizadora, temos a dimensão historicizadora e crítica do professor na formação de uma outra concepção de mundo nos alunos jovens e adultos. Cabe ressaltar que a EJA não pode se limitar a uma compreensão adaptativa e interessada do aluno à sociedade de consumo e reprodutora das desigualdades.

Sob este aspecto, cabe trazer as considerações que Gramsci (2011) faz sobre o princípio educativo. Ao discutir o ensino das línguas, esse pensador italiano dá ênfase à necessidade de se reviver os elementos históricos que contribuem para se formar uma concepção histórica do mundo:

Estuda-se a história literária, dos livros escritos naquela língua, a história política, a gesta dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que, ainda que só materialmente, ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas etc. Ele mergulhou na história, adquiriu por intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. (GRAMSCI, 2011, C. 12, §2, p. 48).

Trata-se, portanto, de uma educação desinteressada (aquela que não tem um interesse imediato como a escola técnica ou profissionalizante, voltada para a formação do trabalhador) que têm como objetivo criar uma concepção de mundo humanista e formativa (não imediatamente interessada) que se torne uma segunda natureza nos sujeitos.

Neste sentido, pode-se afirmar que o ensino dos conteúdos escolares, se intencionalmente abordados pelos professores da EJA como um saber desinteressado, pode superar as formas hegemônicas que encontramos nessa modalidade de ensino, em que muitas vezes se verifica uma abordagem prático-utilitarista de alfabetização.

Assim, busca-se instrumentalizar criticamente os sujeitos para que eles consigam dar saltos qualitativos na apropriação do conteúdo sistematizado, o que requalifica a concepção de mundo dos sujeitos. Ou seja, o desenvolvimento da concepção de mundo desses estudantes tendo em vista a consciência filosófica é fundamental e essencial considerando a especificidade da EJA.

## A EJA e a Pedagogia Histórico-Crítica

Considerando que a concepção de mundo dos estudantes da EJA é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, a problematização se revela um momento importante e desafiador no contexto da EJA. Saviani (2008) discute como que a política e a educação são faces opostas da mesma moeda: a prática social. Portanto, para o autor, “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Neste sentido, esses conteúdos são prioritários porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política da população. Se os trabalhadores não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados diante da classe exploradora, que se serve exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2008).

Na perspectiva pedagógica histórico-crítica, portanto, a liberdade só poderá ser conquistada por meio das lutas quando os atos forem dominados, ou seja, quando os mecanismos forem fixados. Quando os atos são praticados e incorporados, as condições de exercer a atividade que compreende os referidos atos podem ser concretizadas e materializadas. Assim, o estudante poderá exercer a atividade com liberdade e ser criativo. Ou seja:

À medida que vai libertando os aspectos mecânicos, como na alfabetização por exemplo, pode-se concentrar cada vez mais nos conteúdos, no significado do que é lido ou escrito. Portanto, há superação no aspecto dialético marxiano da palavra, ou seja, os aspectos mecânicos foram negados e os elementos externos afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2008, p. 20).

Pela mediação da escola, o acesso à cultura possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Por isso os cinco momentos que caracterizam o método pedagógico histórico-crítico descrevem o movimento da educação:

A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução

(instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 263).

A prática social é um momento comum a professores e estudantes, é o modo como a sociedade é organizada. Contudo, por ter uma apropriação sintética da prática social, o professor tem um papel fundamental na instrumentalização dos estudantes que apresentam uma visão sincrética da realidade. Assim, a problematização se apresenta como momento fundamental na prática pedagógica, que consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social relacionados ao conteúdo que é tratado no processo de ensino e de aprendizagem. Este momento se desenvolve na discussão desses problemas em sua relação com o conteúdo científico, transformando a vivência da prática social, problematizando-a de maneira crítica, já que, em consonância com essa pedagogia, se considera que o acesso ao conteúdo científico historicamente produzido pelo ser humano é uma ferramenta que o trabalhador precisa dispor para a transformação da realidade.

Com isso, destacamos que forma e conteúdo não são a mesma coisa, mas estão articulados no processo pedagógico:

[...] quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas (SAVIANI, 2005, p. 114).

A problematização “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar”. (SAVIANI, 2005, p. 80). Essa forma de tratar os conteúdos está diretamente relacionada à prática social que coloca a necessidade dos estudantes da EJA deterem esses conhecimentos. A problematização na perspectiva pedagógica histórico-crítica é fundamental para pensar os conteúdos importantes e necessários para enfrentar esta prática social e nos garante a possibilidade de revelar aspectos que estão velados, de conhecer para além das aparências.

Assim, para que consigamos desenvolver um processo pedagógico histórico-crítico na EJA, é importante sabermos se as atividades dos estudantes ancoram suas vidas ou apenas são realizadas sem uma finalidade em si. Ao considerar que as finalidades existem como produtos da consciência, o professor da EJA pode proporcionar o desenvolvimento da consciência filosófica aos estudantes, fazendo com que sua atividade vital deixe de ser casual. Assim, é orientada por um projeto e, com isso, suas ações são guiadas nesse sentido (MARTINS, 2013).

Considerando que o “motivo” é a “síntese pessoal/individual e social”, a necessidade e a falta se configuram como um estado carencial que gera tensão no organismo, ou seja, desequilibra a relação do sujeito com seu entorno. Portanto, podemos entender que o “motivo” é o ponto de chegada e, na EJA, a atividade pedagógica, com sua finalidade de produzir em cada indivíduo singular a produção

universal historicamente produzida pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005), tem ação fundamental para o desenvolvimento dos “motivos” dos estudantes.

Logo, a Educação de Jovens e Adultos implica no “Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2005, p. 9).

Conforme o que foi discutido até aqui, buscamos compreender um pouco de alguns desafios que a realidade da EJA nos impõe, numa perspectiva histórico-crítica, ao passo em que destacamos sua importância para a formação humana de quem não conseguiu ter acesso aos conteúdos científicos na idade ideal, em uma sociedade desigual e excludente.

Neste sentido, o que se defende com este estudo é a elaboração de uma prática pedagógica histórico-crítica voltada para a EJA, já que se compreende como fundamental uma formação integral do ser humano como condição necessária que precisamos para enfrentar as condições precarizadas que vive a população brasileira. Assim, advogamos uma educação que se coloque contra o contexto neoliberal de reforço das desigualdades e exclusão.

## Conclusão

Ao trazermos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para as questões discutidas nesse estudo, tivemos o objetivo de compreender os desafios da EJA nas condições concretas atuais, com vistas a proporcionar discussões em torno de uma educação que promova a reflexão crítica para a transformação da realidade.

Para além de uma educação assistencialista ou reparativa, a EJA cumpre uma função fundamental na sociedade brasileira, na medida em que pode criar condições para a reivindicação coletiva e crítica de acesso à educação e ao conhecimento científico para as sociedades marginalizadas historicamente pelas condições de exploração. Assim, uma articulação entre secretarias da educação, da saúde e da assistência social é necessária para que mudanças concretas aconteçam na vida dos estudantes da EJA, exigindo atuação das instituições públicas para que atendam os interesses coletivos e populares.

Num contexto social, econômico e político em que a desigualdade social vem se aprofundando cada vez mais, isso acaba se revelando no contexto escolar da EJA, se configurando como uma barreira que exige mobilização, organização política coletiva e fundamentos pedagógicos radicais para esse necessário enfrentamento. Foi neste sentido que, com este estudo, procuramos refletir e defender a aproximação entre a EJA e a Pedagogia Histórico-Crítica.

## Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CP n. 11, de 10 de maio de 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, v. 28, 2015.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed., 1 reimpress. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, Campinas, SP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERMANO, José Willington. **Lendo e escrevendo:** a campanha de pé no chão. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere:** Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. v. 2, 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. ver. ampl. Cortez, 2000.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro, Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013.

ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antonio Francisco; COSSI, Shirley Alves. Elementos norteadores do currículo da educação de jovens e adultos do município de Bauru. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. **Currículo Comum para o Ensino**

**Fundamental Municipal**, Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 221 – 243.

**Recebido em: 01/10/2017.**

**Aprovado em: 30/11/2017.**