

Educação de Jovens e Adultos a partir da riqueza da experiência: contribuições da educação popular

Rodrigo Avila Colla¹

Resumo

O presente texto advém de uma observação feita durante dez encontros em uma oficina de Criação Literária. Estabelece conexões entre as práticas empreendidas nessas aulas, que correspondem a uma dinâmica de educação popular, e a formação que se quer levar a cabo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Saliencia a importância da valorização dos trabalhos dos alunos a fim de instigá-los à participação numa dinâmica pedagógica dialógica e horizontal. Propõe a implementação de uma dinâmica semelhante à da oficina na modalidade de EJA e argumenta sobre a importância da construção de um ambiente propício para o diálogo, para a criação e para a ressignificação das experiências dos educandos. Por fim, considera as experiências interpessoais e intergeracionais como enriquecedoras das práticas pedagógicas em EJA.

Palavras-chave

Diálogo Intergeracional em Educação. Educação de Jovens e Adultos. Educação para a Autonomia. Educação Popular. Oficina de Criação Literária.

1. Doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (com período sanduíche na Universidad Nacional de La Plata); especialista em Pedagogia da Arte pela mesma instituição, oficinairo do Programa de Descentralização da Cultura da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre-RS de 2010 a 2012, período em que foi realizada a pesquisa. Email:rodrigo.a.colla@gmail.com.

Youth and Adult Education from the wealth of experience: popular education contributions

Rodrigo Avila Colla*

Abstract

This text starts from an observations made during ten classes of a Literary Creation workshop. It establishes connections between the practices undertaken in these classes (which make part of a popular education dynamic) and the training in the Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA). This text also emphasizes the importance of valuing the students' works in order to encourage them to participate in a dialogical and horizontal pedagogical dynamic. It proposes the implementation of a dynamic similar to the workshop run in EJA mode and argues about the importance of building an environment that favors the dialogue, the creation and the reframe of the students' experiences. Finally, it considers interpersonal and intergenerational experiences as enrichers of the teaching practices in Youth and Adult Education.

Keywords

Intergenerational Dialogue in Education. Youth and Adults Education. Education for Autonomy. Literary Creation Workshop. Popular Education.

* Doctoral student in Education at the Catholic Pontifical University of Rio Grande do Sul, specialist in Art Pedagogy from the same university, workshop instructor in the Culture Decentralization Program of the Department of Culture of Porto Alegre, Rio Grande do Sul state, from 2010 to 2012, when this research was carried out. Email:rodrigo.a.colla@gmail.com.

Introdução

Este texto reflete sobre uma vivência participativa em uma oficina de Criação Literária, contemplando aspectos referentes ao ambiente em que foi realizada, a relação entre oficinairos e participantes e a prática pedagógica propriamente dita. Em todos os casos, buscarei estabelecer entrecruzamentos com a produção teórica referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É preciso aqui fazer uma ressalva quando digo “vivência participativa”, pois isso remete à pesquisa participante. Considero que em minha pesquisa há sim uma vinculação não neutra com uma experiência de ensino-aprendizagem, isto é, em alguma medida me proponho a “conhecer, transformando” (GAJARDO, 1986, p.44). Deve-se ter em mente que a presença de alguém em um ambiente de pesquisa jamais será plenamente neutra, no entanto, não me coloquei desde o princípio como um pesquisador, mas sim como mais um participante da oficina. Ao final das minhas participações é que expus aos meus “colegas” que pretendia redigir este texto. Nesse sentido, utilizei o termo “vivência”.

Para o levantamento dos fatores supramencionados, aos quais me propus analisar, participei de dez encontros ocorridos no ano de 2010. A oficina faz parte do Programa de Descentralização da Cultura, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre e, pode-se dizer, insere-se na perspectiva da educação popular. Ainda que não se possa fazer um paralelismo absoluto entre o público atendido pela educação popular e pela EJA, caberá aqui pensar em como a primeira pode contribuir com certas metodologias e dinâmicas de ensino-aprendizagem que beneficiem as práticas levadas a cabo na segunda, esta tida como uma modalidade formal na educação brasileira. Para isso, obviamente, partirei de minhas observações nas oficinas.

O meu interesse pela observação dessa categoria específica de prática pedagógica deu-se, em especial, por dois motivos; o primeiro por eu ser, à época, oficinairo do mesmo programa (mas em outra modalidade de oficina) e, tendo dialogado com colegas responsáveis pelas oficinas de criação literária, chamou minha atenção o fato de que o perfil do público com o qual eles vinham trabalhando nas suas oficinas se assemelhava ao que eu trabalhava nas minhas que, no caso, contemplavam outra modalidade, a Comunicação Comunitária. Em ambos os cursos, tratam-se, majoritariamente, de adultos que buscam auxílio para melhor se expressarem e, com isso, partilharem suas experiências e vivências. Estas consistem num bem riquíssimo que ninguém pode lhes tirar e que, como veremos na análise a seguir, narradas com sensibilidade (da qual costumam estar impregnadas, em certa medida, as narrativas de vida), em dinâmicas dialógicas e entretecidas com ponderações de seus colegas, tornam-se ainda mais ricas e passíveis de se transmutarem em criações originais autonomizantes e atribuidoras de autoestima – sejam elas com teor literário ou noticioso.

O segundo motivo refere-se justamente à minha hipótese e à contribuição que acredito que uma dinâmica voltada para a criação literária tenha para o âmbito educacional, sobretudo no que diz respeito à EJA. Penso ser a consciência de ter “muito que contar” e o desejo de sistematizar e aprimorar o modo de se expressar em relação a essa riqueza vivencial um fator relevante no que tange à motivação de adultos, principalmente, os de faixa etária mais alta (acima dos 50 anos), para a busca por capacitação/formação nessas modalidades específicas de oficinas. Assim como nas oficinas de Comunicação Comunitária em que eu participava como oficinairo, nas oficinas de

Criação Literária que acompanhei, um percentual significativo de estudantes tinha idade superior a 50 anos (cerca de 40% dos oficinandos).

As oficinas de Arte e Cultura – como são chamadas para fins de promoção – oferecidas pelo Programa de Descentralização da Cultura são gratuitas e têm duração de oito meses, tendo sua conclusão marcada por uma série de mostras que ocorrem no mês de novembro de cada ano e que contemplam todas as modalidades de oficinas nas respectivas regiões da cidade em que são realizadas.

Uma vez que tratarei, aqui, de buscar uma aproximação do que observei numa prática educativa que se inclui na lógica da educação popular com a modalidade de EJA, cabe fazer uma breve contextualização de algumas de suas convergências e diferenças.

Educação de jovens e adultos e educação popular: confluências e divergências

Enquanto a educação popular não é uma modalidade formal da educação brasileira e costumeiramente se restringe a espaços não escolares, a EJA foi instituída no sistema de educação com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB). Na Seção V da referida lei, estão dispostas as diretrizes para a EJA. No parágrafo primeiro, consta que

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. (BRASIL, 1996).

Com base nesse excerto da lei, não se pode negar que a EJA absorve da educação popular a opção metodológica pelos temas geradores, em que os objetos das vivências dos educandos tornam-se passíveis de gerar

situações de aprendizado. Trata-se da assunção de um compromisso com a realidade dos estudantes e um processo de horizontalização da dinâmica de ensino-aprendizagem que valoriza os seus saberes-fazer. Assim, hoje,

[...] a EJA é uma modalidade oficial do sistema de ensino, englobando a Educação Formal no nível Fundamental e Médio, bem como em ações destinadas ao Ensino Profissional (OLIVEIRA, 2010, p. 106).

Por outro lado, como já salientei, a educação popular ainda não tem o estatuto de modalidade oficial. No que se refere à educação popular, Oliveira (2010, p.105) esclarece que

[...] podemos identificar sua origem, do modo como a compreendemos hoje, nos movimentos sociais nos anos 1950. O movimento estudantil teve ampla contribuição nesse sentido, com seus Círculos Populares de Cultura. A ideia central era a de levar cultura e educação aos “despossuídos”, entendidos como meios para a conscientização do povo a respeito da exploração a que era submetido pelo capitalismo.

Se a educação popular surge nos anos 1950, é só nos anos 1960 e 1970 que ganhará fôlego. Destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire e sua equipe a fim de alfabetizar adultos no sertão brasileiro, sobretudo no início dos anos 1960. Pode-se dizer que foi essa mobilização pela alfabetização de adultos que insurgiu desde a educação popular que inspirou o que hoje entendemos por EJA enquanto modalidade de ensino. Nesse viés, Freitas (2007, p. 50) admite que

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e do compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular.

Cabe ressaltar, no entanto, que, ainda que haja uma série de confluências e influências

entres esses dois ramos da pesquisa educacional,

[...]em que pese o fato de elas se assemelharem, inclusive em suas trajetórias históricas, não se trata do mesmo tipo de prática educativa e nem, necessariamente, do “mesmo” público. (OLIVEIRA, 2010, p.105).

Com essas considerações, nota-se que há confluências e certas diferenças marcantes entre a EJA e a educação popular. Mais do que isso, nota-se uma clara influência da educação popular na EJA. Portanto, o que proponho aqui com base numa pesquisa participante não é algo completamente novo, senão uma atualização, trazendo à tona algumas potencialidades pedagógicas – e talvez nelas sim haja certo ineditismo – que ora verteram nas experiências de aprendizado vivenciadas nas oficinas, ora consistem em desafios também passíveis de constituir aprendizado.

O local dos encontros

A oficina de Criação Literária foi ministrada num sebo próximo à Usina do Gasômetro, um dos prédios históricos de Porto Alegre transformados em centro cultural. O local tinha proporções diminutas, mas, para o contingente de alunos que a oficina atendia, servia perfeitamente. Havia oito alunos inscritos no curso, no entanto, segundo a professora, em geral apareciam em torno de cinco.

Cabe fazer ainda uma alusão à natureza do espaço e à sua intrínseca relação com a modalidade de oficina que lá era realizada. Tratava-se de um local munido de inspirações literárias por todas as partes; além de ostentar prateleiras repletas de livros, em praticamente todas as paredes, havia quadros com retratos de escritores famosos e poemas afixados. Sobretudo, levando em conta essa última asserção, pode-se

considerar o ambiente como instigador para a realização de uma oficina de Criação Literária. Nesse sentido, ainda podemos traçar um paralelo com o que Dayrell (2001, p. 147) diz a respeito da arquitetura dos espaços escolares:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários.

Se, no caso que analiso aqui, não se trata de um espaço escolar e, menos ainda, de um espaço construído e pensado para práticas pedagógicas, podemos considerá-lo como sendo um lugar estética e arquitetonicamente mais voltado para o fim a que estava sendo destinado do que os espaços escolares que Dayrell (2001) analisa, com a vantagem de ser mais convidativo à heurística.

Os livros dispostos nas prateleiras eram comumente utilizados nas oficinas. O dono do sebo, o Sr. Antônio², também afinado por literatura, frequentemente recorria a algum livro de sua coleção, inspirado por algum texto lido em aula, para enriquecer a discussão, seja sobre o próprio autor, seja sobre o tema em questão. Essa iniciativa era, inclusive, bastante encorajada pela professora. O interessante é que, eventualmente, um texto de cunho mais poético de algum aluno era selecionado e afixado ao lado de uma prateleira de livros, iniciativa que partia tanto dele quanto daicineira.

Em dadas ocasiões, durante inserções que tive em salas de aula de EJA, diferentemente do que ocorre em salas de aula de crianças, notei que as paredes do recinto não costumam trazer exposições dos trabalhos dos alunos. De qualquer modo, parece-me que uma prática educativa calcada no diálogo em EJA pode se favorecer

2. São utilizados pseudônimos com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos citados, que autorizaram a publicação de suas falas neste artigo. Todas as demais informações fornecidas no artigo são inteiramente fiéis ao que foi observado na pesquisa.

grandemente de uma medida desse cunho.

Como já relatei na introdução deste texto, penso ser o desejo de comunicar-se e expressar-se bem um dos motivos que leva muitos adultos a voltarem a estudar. Em trabalho recente sobre esse tema, é explicitada a razão que leva um sujeito de 59 anos de idade a buscar a EJA:

Recentemente, há cinco anos, [o sujeito pesquisado] 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?”. (COLLA, 2011, p. 93).

Nesse viés, parece fazer mais sentido expor trabalhos e vivências dos adultos do que das próprias crianças, pois se constituem já em modos de expressão dos educandos ao mesmo tempo em que são passíveis de instigar o diálogo e a interpessoalidade em salas de aula de EJA.

Pude observar em minhas oficinas e, igualmente, nas oficinas de Criação Literária, que os mais velhos têm predileção por criar histórias a partir de suas vivências. Além disso, a assiduidade deles em sala de aula era muito maior que a dos mais jovens. Esse interesse parece advir do fato de “terem o que dizer” num ambiente em que qualquer criação “partirá do que eles dizem e tem a dizer”, caminho este que fica patente desde o princípio numa prática pedagógica desse cunho.

Emsuma, parece-me que o entrelaçamento de registros experienciais (seja em forma de trabalhos, poemas, vídeos etc.) e uma proposta que se calque no aprendizado criativo (como nas oficinas de Criação Literária), num ambiente propício para o diálogo e que agrega sujeitos que têm o que dizer e estão ávidos por expressar-se, alimentam um círculo de aprendizado coletivo que, no caso particular da EJA, aglutina os conteúdos disciplinares dispersos numa

dinâmica pedagógica que envolve pessoas com experiências. Assim, faz-se mister lançar mão da interdisciplinaridade a partir do “dito [e feito] e do ainda por dizer [e fazer]” dos alunos cujas experiências encerram elementos passíveis de articular os conteúdos. Nesse sentido, seu fazer artístico ou cognoscitivo deve ser valorizado e ajudar, assim, a orientar possíveis vias para lavrar conhecimento a partir da experiência e da inserção participativa no processo de ensino-aprendizado. A eventual exposição de trabalhos dos alunos parece encorajá-los a falar sobre seus feitos e a esclarecer aos colegas o que quis dizer, além de representar, em alguns casos, um grande ganho à sua autoestima.

A construção da oficina

A educadora responsável pela oficina que observei afirmou que suas aulas são pensadas a partir das conversas estabelecidas com os alunos nos primeiros encontros. Segundo ela, há um projeto, mas ele é completamente adaptável à realidade dos oficinandos.

Os recursos utilizados, em geral, eram simplesmente papel e caneta. Os alunos ficavam dispostos numa única mesa grande colocada no meio do recinto que servia como átrio de entrada do sebo. Aicineira normalmente levava uma folha de papel que continha uma atividade. Em geral, ela partia de um poema, conto, canção ou crônica de autores variados. Eram realizados, então, a leitura do texto, a contextualização do autor e da obra, a reflexão em grupo e o diálogo problematizado – “trazer o texto para a realidade” era uma preocupação patente na prática da icineira. Após essas etapas, era sugerida aos alunos a produção de um texto calcado em temáticas que surgiam do diálogo promovido e, geralmente, havia o estímulo de que fosse contemplado o gênero literário abordado.

A própria educadora era a responsável pela escolha dos conteúdos e pela confecção do material utilizado nas oficinas. Ela afirmou

que, além de tomar cuidado para escolher autores que, de alguma forma, fossem acessíveis aos oficinasandos, eram levados textos que suscitassem discussões relacionadas às suas realidades. Segundo a educadora, os diálogos ficariam “vazios” se ela fizesse diferente disso. Para tentar diagnosticar essas “realidades”, procurava instigar os alunos a falarem sobre seus textos. Essa prática geralmente fazia com que viessem à tona sentimentos e afetos, vivências cotidianas e fragmentos de suas histórias que, na opinião da educadora, eram fatores imprescindíveis para a seleção dos textos.

Nesse sentido, é pertinente citar Osmar Fávero quando salienta os pontos em comum dos materiais didáticos elaborados para a EJA por diferentes entidades³ que meticulosamente pensam, de antemão, qual deve ser a natureza desse material, levando em conta o público específico que atendem.

Essas propostas [as das entidades citadas em nota] são fruto de elaborações coletivas, amadurecidas durante anos. Mesmo quando definidas inicialmente com apoio de assessorias ou por uma instância central, tornam-se produto de ampla discussão coletiva, com base na experiência realizada e em criteriosa avaliação dos resultados. Em especial, compreendem objetivos e estratégias bem definidas, que orientam a ação educativa e balizam a produção do material didático. (FÁVERO, 2007, p. 59).

Tomando como referência essas considerações, é possível fazer um paralelo com o que era feito pela oficinaira de Criação Literária. Neste caso, o material didático também advinha de discussões coletivas, fazendo ecoar o que vem sendo feito em EJA. A educadora admite que os primeiros encontros com os alunos foram fundamentais para nortear os caminhos que iria seguir durante o ano nas oficinas, pois é fundamental cotejar suas

realidades, tanto culturais quanto cotidianas. São esses encontros que situam essa realidade, balizam seus interesses e iniciam um longo e contínuo processo de “lançar-se à expressão”.

Discutirei agora como as diferentes realidades dos educandos colocadas em diálogo podem ser enriquecedoras do seu processo formativo. Nesse caso, levarei em conta, principalmente, o fator geracional.

O aprendizado intergeracional e a autonomização dos sujeitos

Antes de adentrar com mais profundidade na questão do diálogo intergeracional, cabe fazer algumas ponderações sobre o modo como a oficinaira buscava fomentar a participação dos educandos ao mesmo tempo em que se propunha a mediar suas colocações de modo que a palavra não fosse monopolizada pelos mais extrovertidos.

Pelo que pude notar, a relação era bastante harmônica entre oficinaira e oficinasandos e parecia haver muita preocupação em dar conta dos interesses heterogêneos, até em função da amplitude da faixa etária dos participantes da oficina – de 33 a 74 anos. As realidades eram também bastante distintas, mas todos pareciam muito receptivos ao diálogo e ao aprendizado com o outro. Nem todos participavam em igual proporção. Numa conversa particular com a professora, ela me relatou a necessidade de, em determinados momentos, “cortar educadamente” o Sr. Antônio, porque “ele não me deixa dar aula”, como ela afirmou. Da mesma forma que “cortava” o Sr. Antônio, buscava incentivar a participação daqueles que são mais “passivos”, mas que “muitas vezes contribuem com ideais brilhantes”. Não raro, segundo a educadora, os mais eloquentes escreviam textos inspirados por comentários dos mais tímidos

3. As entidades pesquisadas por Fávero foram: a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e o Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

durante a problematização do trecho da obra literária que era levada para ensejar o diálogo.

Essa iniciativa estimulava a construção de uma organização maleável, fluida e heterogênea no que diz respeito à dinâmica de aula. Assim,

[...] o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007, p. 86-87).

Pude notar essa espécie de caminho metodológico proposto por Oliveira (2007) nas oficinas em que acompanhei de maneira bastante prática. Em muitas ocasiões, mediante a leitura do texto proposto pela professora, como já evidenciei, era a ideia de um aluno que inspirava o texto do outro ou mesmo que estimulava um processo de criação coletivo em determinados momentos – o que aconteceu em duas situações de modo bastante interessante. Nesses casos, era eleito um redator e os demais oficinados iam sugerindo ideias e, na medida em que as sugeriam, discutiam, mediados pela intervenção da professora, a coerência das frases e das próprias ideias que buscavam para a constituição do texto coletivo.

Aicineira se mostrava bastante satisfeita quando as discussões em torno do texto inicial enveredam para algo desse gênero: “eles parecem conseguir construir juntos a destreza para bem escrever”, relata. Assim,

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Parece-me que esse encorajamento à expressão da multiplicidade na oficina é perfeitamente favorável a uma prática que deve ter como elemento fundamental a criatividade. A abertura e não o fechamento, ao longo da própria História da Humanidade, sempre foi mais favorável para a promoção de novos aprendizados.

Fazer em literatura o que já foi feito tem pouco ou nenhum valor, portanto cabe sim criar uma atmosfera propícia para a abertura à diversidade de opiniões e caminhos que podem surgir delas. A história de cada um é singular, portanto, potencial objeto de uma criação literária também singular. Creio, ainda, que essa possibilidade é tanto mais rica, neste caso, quanto maior for a experiência do vivente que a estiver experimentando. A reinvenção (e ressignificação) da experiência de cada um, sobretudo para pessoas que, em virtude da idade, possam estar mais enrijecidas na prática de “mudar de opinião”, às vezes quase inadaptáveis ao novo, faz-se imprescindível, a meu ver, na EJA. Essa perspectiva parecer ser um dos pontos nos quais a oficina observada e talvez a educação popular como um todo tenham a contribuir na tarefa de repensar a Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, como aponta o estudo de Nascimento (2004), a EJA tem se “juvenilizado”. Essa “juvenilização” dá-se, em grande medida, pela evasão de crianças e adolescentes em idade escolar normal e pela sua volta aos estudos, alguns anos mais tarde, muitas vezes forçada pelas demandas do mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2004). Levando-se em conta esse fator, ao contrário do que se poderia concluir precipitadamente, a riqueza de experiências interpessoais e do diálogo intergeracional, como aqui pretendi expressar, torna-se ainda mais valiosa. Isso porque, se por um lado há problemas oriundos dessa juvenilização, há também a possibilidade de propiciar experiências intergeracionais de aprendizado.

O entretecer intergeracional, quase

abandonado da formação humana, urge igualmente por uma reinvenção. Uma educação a partir da experiência é também uma educação para a experiência e é formadora de cidadania na medida em que se estabeleça o diálogo intersubjetivo horizontal. Ao educador-animador cabe a tarefa de saber mobilizar os educandos para o diálogo e buscar ao máximo o seu envolvimento. De qualquer modo, os educandos que aprenderão a ouvir-exprimindo e os que aprenderão a exprimir-ouvindo poderão constituir caminhos para uma construção do conhecimento menos vertical, entretido em suas práticas e saberes sob o ponto de vista cognitivo, ético, estético e político.

Ora, é essa horizontalização que geralmente é preconizada tanto em EJA quanto nas práticas educativas da educação popular. Ademais, mesmo

[...] no que se refere à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Aliás, é dessa própria interação com o “mundo físico e social” (e aqui acrescento: na inter-relação com os colegas) que devem advir os conteúdos a serem trabalhados em EJA. “Busca-se, assim, um conhecimento mais vivo, erigido a partir de um saber menos abstrato e mais prático (praticável), pois aprendido na experiência” (COLLA, 2011, p. 94) e é a partir desses fazeres/saberes cotidianos que se deve introduzir o conteúdo formal, procurando estabelecer sempre a sua aplicabilidade e a sua manifestação no mundo da vida dos educandos.

Esse é o pressuposto básico da educação

popular que é pela EJA absorvido e parece poder propiciar dinâmicas formativas mais ricas na copresença de gerações distintas. Eis uma potencialidade de diálogo historicizante no que diz respeito ao passado para os mais novos, de atualização para os mais velhos, de uma formação que atribua consciência histórica para todos os sujeitos envolvidos e instigue o nascimento de criticidade e criatividade num processo do qual os educandos se tornam também senhores.

Como salienta Brandão (1982, p. 24), “vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração de experiência endoculturativa”, ou seja, trata-se sempre, em alguma medida, de autoformação, da “aventura humana de tornar-se pessoa”. Há que se fomentar, nessa óptica, o exercício da autonomia dos estudantes de maneira que se tornem atores de sua formação. Eles não de se colocar gradativamente em diálogo crítico com a cultura, uma vez autonomizados, e, assim, constituir-se-ão também mais independentes em sua busca por conhecimento e criticidade. O exercício da autonomia, em outras palavras, é progressivo. Num processo propriamente “formativo”, a autonomia não é estancada, mas o seu traquejo faz adquirir aptidão para vagar por caminhos e obter recursos que serão também autonomizantes.

Por fim, cabe destacar que, inclusive no que diz respeito à autonomização dos sujeitos, o diálogo e a vivência intergeracional parecem ser pertinentes. Os mais velhos têm maturidade e experiência de vida a oferecer como elementos importantes na formação dos mais novos. Os jovens, em geral, possuem mais desenvolvidos os conhecimentos técnicos das tecnologias da informação e comunicação e estão, assim, capacitados a monitorar e guiar os mais velhos nessas práticas.

Ademais, sendo a educação uma experiência endoculturativa, a convivência intergeracional consiste, em certa medida, numa vivência intercultural ainda mais acentuada do que a interpessoalidade vivenciada entre

indivíduos de uma mesma geração, pois é enriquecida pelos contrastes das diferentes culturas dos sujeitos também motivadas por fatores geracionais. Mais uma vez não só os conhecimentos adquiridos são passíveis de empoderar, forjando autonomia, mas o próprio exercício de inter-relacionar-se em ensino e aprendizagem é já também autonomizante.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2013.

COLLA, R. A. A educação de jovens e adultos e o trabalho: diálogos formais e informais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 91-103, maio/ago. 2011.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 147.

FÁVERO, O. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007.

FREITAS, M. de F. Q. de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NASCIMENTO, C. T. B. do. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

Submetido em 2 de outubro de 2013.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2014.