

EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora?

*Adriana de Almeida*¹

Resumo: Compreendendo a Educação de Jovens e Adultos - EJA enquanto *locus* aglutinador de uma classe social que se sustenta a partir de suas experiências coletivas, este artigo apresenta discussões sobre o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares para essa modalidade da Educação Básica. As discussões são realizadas considerando as categorias experiência e classe social, identificadas no documento, a partir das construções teóricas de Edward Palmer Thompson. Os estudos desse autor são abordados por entendermos a relevância de seus debates para compreendermos a gênese identitária da EJA enquanto sendo formada por uma classe trabalhadora. Apresentamos uma breve discussão sobre a formação da classe social e defendemos uma educação voltada para o trabalho ontológico, como a formação integral do ser social, refletindo sobre as posturas adotadas pelas políticas educacionais que reforçam a representação moral e imediata do trabalho enquanto inserção profissional. As referências apontam para uma EJA que se realiza nos espaços escolares, compreendendo-os como espaço de resistência e potencialidade e, conseqüentemente, de vínculos com o processo de emancipação humana.

Palavras-chave: Classe Social; Educação de Jovens e Adultos; Experiência.

Introdução

A educação de jovens e adultos é constituída por práticas e reflexões que não se restringem à escolarização, pois envolve processos formativos variados, em que se aglutinam iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural, em espaços escolares e não escolares. Trata-se de um universo pedagógico importante para a realização plena da indissociabilidade entre teoria e prática, e que vetoriza caminhos rumo aos processos da emancipação humana.

¹ ALMEIDA, Adriana de, Doutora em Educação, Faculdade de Formação de Professores/UERJ, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <adryanaalmeida@gmail.com>.

As práticas pedagógicas realizadas na EJA distinguem-se dos processos didático-metodológicos comuns, em inúmeras concepções, e do modo como os sujeitos (legisladores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e profissionais da educação) identificam a especificidades dos jovens e adultos. As concepções restritas veem a EJA apenas em seu caráter marginal e secundário, camuflando os aspectos políticos, culturais e pedagógicos. Sob uma abordagem sistêmica, a EJA é tratada como parte da história da educação do país, e, como tal, uma modalidade importante no processo de democratização do direito à educação (DI PIERRO *et al*, 2001).

Entre os educadores, em discussões sobre formação inicial e formação continuada de professores, é comum enfatizar que a educação para jovens e adultos tem início a partir da aproximação com a realidade dos sujeitos que dela necessitam. No entanto, essa realidade parece vislumbrar um horizonte distante, ora pelas proposições políticas excludentes de governabilidade ora pelas práticas infantis adaptadas nos materiais didáticos e nas práticas docentes.

Logo, o objetivo deste artigo é, para além de rever essas concepções, compreendendo a Educação de Jovens e Adultos - EJA enquanto *locus* aglutinador de uma classe social que se sustenta a partir de suas experiências coletivas, discutir o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares para essa modalidade da Educação Básica. As discussões são realizadas considerando as categorias experiência e classe social, identificadas no documento, a partir das construções teóricas de Edward Palmer Thompson.

Quando interrogamos a defesa de uma educação ou para os trabalhadores ou para a classe trabalhadora, questionamos uma educação voltada para os trabalhadores que afirma apenas a logística legitimada pela exploração da mão de obra, cujas atividades estão restritas à discussão rasa dos direitos trabalhistas, sem a reflexão adequada acerca de identidade, papel social e político de jovens e adultos na sociedade.

A representação descritiva e moral do trabalho, bem como o reforço de uma educação que conduza para a inserção produtiva dos sujeitos, é parte constitutiva

dos discursos educacionais que, sorrateiramente, passam a ser incorporados como experiências positivas. Assim, é importante desvelar uma história da EJA que esteja ancorada nas formas de poder exercidas pela “*gentre*”², e nas relações sociais “daqueles que vêm de baixo”, com seus costumes, tradições, culturas e interações coletivas de produção da existência humana.

Representações não são necessariamente ideologias: representações significam formas de comunicar e reelaborar o mundo, aproximações da realidade que não podem suprir o mundo vivido; pois o vivido – a experiência coletiva – quando é substituído pelo concebido, é que ele – como representação – torna-se então ideologia. Nesse sentido, convém indagar: por que falar em Educação de Jovens e Adultos trabalhadores ou da classe trabalhadora?

Primeiramente, é necessário salientar que jovens e adultos trazem para a relação educativa as suas experiências³ sociais, advindas de suas condições de sobrevivência, ou seja, do seu lugar subalterno de classe.

A afirmação da categoria “classe trabalhadora” se refere a uma opção teórico-metodológica que não abandona o fato de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Trata-se, portanto, de uma questão de classe (RUMMERT, 2007, p.80).

Ao relatar o trabalho realizado com os jovens e adultos na Inglaterra, Thompson ressalta que o estudante adulto se diferencia da criança pela experiência que ele traz para a relação educativa. Essa experiência transforma, de maneira sutil ou radical, todo o processo educacional e influencia os métodos de ensino, a seleção e

² No contexto inglês do séc. XVIII, “*gentry*” era um termo designado para definir um grupo social distinto da nobreza. A *gentry* determinava os padrões do poder local, e Thompson a define como sendo constituída por vigorosos capitalistas agrários, uma peculiaridade inglesa de classe social.

³ Realizamos a opção pelo conceito de experiência em Thompson sem, todavia, desconsiderarmos que outros autores já discutiram e aprofundaram o conceito de experiência; porém, esses estudos, embora relevantes, não atendem aos objetivos de nossa pesquisa, tampouco a escolha de nosso método de análise.

aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, “podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo” (THOMPSON, 2002, p.13).

O autor esclarece que a experiência necessita permear vários universos, inclusive a universidade, como forma de consolidar a democracia. No entanto, ele reconhece que é difícil estabelecer um equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência.

Thompson (2002) revela ainda que pelo aprofundamento do conceito de experiência foi possível ampliar o conceito de classe. É por essa razão que tomarei o conceito de experiência como essencial na reflexão sobre o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), pois o autor considera classe e luta de classes como sendo categorias fundantes do materialismo histórico dialético. Para aprofundar o entendimento dessa categoria, é importante pontuar de que modo a palavra “experiência” é referenciada nas orientações para a EJA.

Os programas voltados a EJA abrangem um público heterogêneo, com perfil diferenciado em relação à idade, origem, expectativas e comportamento. Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo. A prioridade à educação de crianças e adolescentes, porém, tem direcionado uma política de marginalização das ações para EJA que, cada vez mais, ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais.

1 A formação das classes sociais

A ação do homem ao longo de sua própria história conduz a pensar a concepção de classe enquanto fenômeno histórico. A apropriação do conceito de classe social como relação, e como um processo de formação em cada período histórico, é desenvolvida por Thompson, que afirma:

[...] nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma

formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores, mas os vetores. (2002, p.57).

Thompson (2004) alega que a classe é uma relação estabelecida e não uma coisa. Essa relação está assegurada pelas pessoas e contextos reais, portanto, “[...] a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição” (p.12).

Neste sentido, os homens se veem numa sociedade estruturada, em particular, pelas relações de produção e que suportam a exploração (ou que têm uma relação de poder sobre os explorados). Desse modo, identificam os interesses antagônicos e, no decorrer do processo de luta, descobrem a si mesmos como uma classe, o que significa compreender a sua consciência de classe. No entanto, faz-se necessário apontar que, em função da ideologia e da alienação do trabalho, este processo não é espontâneo, natural.

Para Thompson, a categoria classe social foi des-historicizada, isto é, foi reduzida a uma categoria estática. Assim, considera que a noção de classe é construída por homens e mulheres com suas experiências de luta e não de forma experimental. A classe pode ser compreendida por meio do tempo que implica ação e reação, mudança e conflito. Desse modo, é necessário investigar a experiência construída por grupos de profissionais que integram a identidade de interesses entre si na contrapartida dos interesses antagônicos, durante um período de mudanças sociais; em outras palavras, é importante observar padrões nas relações, ideias, tradições, valores e instituições.

Thompson inicia o prefácio do vol 2 “A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão”, esclarecendo que a classe operária, por exemplo, não surgiu repentinamente ou foi determinada, mas que ela surgiu em seu próprio fazer-se, presentificar-se. O “fazer-se” designa um processo ativo que se deve tanto à ação humana quanto aos seus condicionamentos e determinantes. Dessa maneira, a classe social origina-se a partir do homem histórico, inserido no processo de formação social e cultural em um determinado lapso espaço temporal.

A formação da sociedade inglesa, objeto de estudo de Thompson, apresentava discursos, ideias particulares e confrontos entre *gentry*, plebe, comerciantes, trabalhadores, pessoas do campo. O autor demonstra o modo como esses protagonistas da sociedade, na Inglaterra, são absolvidos, mas a repressão se torna constante devido à larga abrangência da comunidade. Assim, surge a pluralidade de costumes e tradições na cidade de Londres, como a união dos movimentos populares que percebem a sociedade como construção de uma organização operária. Essa sociedade, portanto, ao estabelecer uma relação complexa com a tradição, fez com que se originassem rupturas e permanências que caracterizaram o processo do *continuum* da formação de uma classe operária, em um movimento de luta de classes.

No vol 1: “A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade”, é possível identificar um exemplo desse movimento, quando Thompson discorre sobre a sociedade londrina da correspondência de 1792, em que, durante um mês, artesãos, artífices mecânicos e lojistas discutiram sobre se tinham ou não direito de obter uma Reforma Parlamentar e, após intenso debate e questionamentos, decidiram que assim o fariam.

Já no vol 3: “A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores”, ele destaca o final da década, quando as lutas entre a Velha Corrupção e a Reforma atingiram seu clímax, e quando foi possível pensar uma nova forma de consciência dos trabalhadores em relação aos seus interesses e à sua situação enquanto classe. Perante a própria experiência e com a instrução errante e arduamente obtida, os trabalhadores formaram um quadro político da organização da sociedade. Aprenderam suas vidas como parte de uma história de conflitos. Portanto, amadurecia ali uma consciência de classe, em que os trabalhadores estavam cientes de prosseguir por conta própria em lutas antigas e novas.

Entende-se que o ser do indivíduo acontece em seu processo de vida real envolvido em inúmeras determinações históricas; desse modo, as relações só poderão ser compreendidas em seu contexto. A classe modela-se pelo modo como os indivíduos vivem suas relações de produção, ao que está determinado, e segundo a experiência das situações em que se encontram, no interior do conjunto de relações

sociais, juntamente com a cultura e as expectativas que lhes são transmitidas e com base na maneira pela qual se valeram dessas expectativas em nível cultural.

Thompson (2010) analisa a classe como um fenômeno histórico que “unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência” (p.9). A classe acontece efetivamente e pode ser demonstrada nas relações humanas:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 2010, p.10).

Nesse sentido, reiteramos, a classe se constitui como uma relação entre seres humanos em uma relação dialética de experiência de lutas; assim, quando as experiências vividas são partilhadas no processo da luta, a classe constrói e realiza o processo de sua consciência de classe. Essa dinâmica pressupõe que não há uma relação hierárquica, mas sim relações históricas que ocorrem à medida que, no processo social e cultural, há mediações de reciprocidade e particularidades que definem a maneira pela qual homens e mulheres vivem e realizam a sua história.

Thompson sublinhou os conflitos entre classes e intraclasses, afirmando que é nas contradições internas e na luta intra e entreclasses, nas frações de classe, que o capitalismo assume suas particularidades e configurações desiguais em formações histórico-sociais específicas. A classe enquanto uma categoria não estática não pode ser explicada pelas raízes de cariz positivista, tão difundidas na tradição sociológica, pois suas características não podem ser quantificadas ou medidas. As classes se definem de acordo com o modo como tal formação acontece efetivamente. Uma classe não pode existir sem um tipo qualquer de consciência de si mesma.

Thompson (2010), quando se refere à sociedade inglesa em “Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional”, alerta que, no século XIX, embora existissem os costumes e a reivindicação dos direitos no momento de desenvolvimento da ciência, com as pressões da reforma, já ocorria a alienação da cultura da plebe e da patrícia. O autor menciona a influência da *gentry* sobre a plebe

na determinação dos costumes, e ressalta a importância de a cultura popular situar-se em um lugar material. Assim, ele observa que:

No estudo desses casos, espero que a cultura plebeia tenha se tornado um conceito mais concreto e utilizável, não mais situado no ambiente dos significados, atitudes, valores, mas localizado dentro de um equilíbrio particular de relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração e resistência à exploração, de relações de poder mascaradas pelos ritos de paternalismo e da deferência. Desse modo, assim espero, a cultura popular é situada no lugar material que lhe corresponde. (THOMPSON, 2010, p.17).

Thompson destacou também os aspectos de sua interpretação de classe como fenômeno histórico e da luta de classes como conceito prévio, que lhe permitiram valorizar os aspectos culturais do processo da formação da classe, sem nunca tomá-los por independentes das condições objetivas. Nesse sentido, as classes não existem como realidades separáveis, mas somente na dialética de sua luta. Elas, no entanto, não desaparecem quando as formas mais vivas ou mais conscientes da luta se atenuam.

A partir de tais esclarecimentos, Thompson nos conduz a pensar sobre a importância da cultura e da experiência na formação da classe social. A classe e a consciência de classe surgem da mesma maneira em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma.

1 Abordagem da experiência nas considerações para a educação de adultos e as reflexões de Thompson sobre essa categoria

Thompson (2002) afirma que, durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação. “[...]. Os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar a cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda permanece” (THOMPSON, 2002, p.36).

No Prefácio de “A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão”, a expressão “fazer-se” é utilizada para ressaltar o movimento de “autofazer-se” das classes sociais ao longo da história. Ao refletir sobre as classes sociais, Thompson aponta para a importância da experiência nesse processo e afirma que a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, sendo contrários aos interesses de outros homens quando estes se opõem aos seus.

A experiência de classe distingue-se, em grande proporção, pelas relações de produção em que o indivíduo nasceu, ou entrou involuntariamente. Portanto, a consciência de classe é a forma como essas experiências são acordadas em termos culturais, incorporadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Para se pensar a formação histórica e social da humanidade, inclusive, no que se refere à formação das classes sociais, o autor argumenta que, o conhecimento de classe torna-se impossível sem a compreensão das experiências que emergem dos confrontos entre classes em função das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções. Para Thompson, a experiência é um termo que necessita de aprofundamento, como ele expõe a seguir:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: experiência humana. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura. (THOMPSON, 1981, p.182).

Assim, Thompson (1978) aprofunda o conceito de experiência, retratando a experiência vivida e a experiência percebida. Dessa forma, a experiência constitui e nega, opõe e resiste, estabelece *mediações*; é espaço de prática, intervenção, obstacularização, recusa; é processo de formação de identidades de classe e, podemos adicionar, de gênero, de geração, de etnias. A experiência, portanto, expressa de forma privilegiada os processos dialeticamente articulados. Nessa perspectiva, observa-se que o autor se distancia do conceito naturalista de experiência que estabelece sua equivalência com a empiria ou a experimentação.

Mesmo porque, como sublinham Moraes e Torriglia (2000, p.53), “a construção empiricista da experiência induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*”, posição que está na contramão da proposta intelectual e de vida do historiador.

Thompson afasta-se, por outro lado, das interpretações culturalistas do termo e de sua negação de determinações materiais ou estruturais na formação da identidade dos sujeitos sociais. Em contraposição a essas interpretações, Thompson (1978, p.232-235) indica que “[...] na medida em que uma noção é endossada pelas evidências, temos então todo o direito de dizer que ela *existe* ‘lá fora’, na história real”. O solo ontológico da experiência é a história real e não a cultura ou a linguagem.

É importante refletir, por exemplo, que uma experiência singular – a prática e o saber docente, o currículo, as políticas educacionais, o cotidiano escolar, entre outras – não “permanece submissa” ao ser investigada, mas pulsa dentro do ser social e, neste movimento, se fortalece contra a consciência social prevalecente. Nesse caso, a experiência aparece sem anúncio, exerce pressões, propõe novas questões e oferece os dados a serem lidos pelos exercícios intelectuais.

Moraes e Müller (2003) destacam que tratar a experiência nessa concepção significa reconhecer que o conhecimento é provisório e incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e aos conceitos que informam tais perguntas) e que a verdade só pode ser pensada no interior do campo assim definido. Desse modo, frequentemente, surgirão novas formas de interrogar o objeto ou de evidenciar os aspectos até então desconhecidos e que, por esse fator, o produto da investigação estará sempre sujeito a modificações.

Voltando à EJA, no que se refere à utilização do termo “experiência” nos Documentos do Proeja, ao que nos parece ele designa apenas experimentações, situações vividas pelos jovens e adultos no decorrer de sua existência, carecendo, no entanto, para nosso estudo, de uma especificação teórica. A primeira vez em que a palavra aparece no Documento Base ela está evidenciada em uma nota de rodapé, à qual se refere ao Parecer n.º 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares para a

Educação de Jovens e Adultos. Essa nota é utilizada para esclarecer o uso do termo “modalidade” e enfatiza que os jovens e adultos são sujeitos com saberes e experiências de estar no mundo. Ao esclarecer o currículo do Programa, define que este “[...] articula dinamicamente, experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve” (BRASIL, 2000, p.49).

Mais adiante, o Documento ressalta que os professores devem considerar a experiência do aluno na construção do conhecimento e trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo. E, no item 4.3 “da avaliação”, a experiência é tomada como fator preponderante, conforme destacamos:

A aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (BRASIL, 2000, p.53).

Thompson (1981) sinaliza que a experiência não é algo para ser tomado apenas com ponto de partida com respeito aos saberes, mas consiste em uma “exploração aberta do mundo e de nós mesmos” (p.189). Esse fator evidencia que “essa exploração faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro do diálogo entre a conceptualização e a confrontação empírica” (THOMPSON, 1981, p.189). O que significa, para Thompson: “a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história” (p.189).

No Parecer n.º 11/2000, o uso da palavra experiência é recorrente ao longo do texto. O Parecer ressalta inicialmente a importância de não se considerar a EJA apenas como um processo inicial de alfabetização, mas com o objetivo primordial de formar e incentivar um indivíduo para que ele possa vir a ser um leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais, em conjunto com as dimensões do trabalho e da cidadania. O que significa reconhecer que esses sujeitos são pessoas maduras e “talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (BRASIL, 2000, p.9).

Porém, essa não é apenas uma tarefa para ser reforçada àqueles que estão na terceira idade, mas estende-se aos jovens, como aponta o Parecer:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo Art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. (BRASIL, 2000, p.33).

O que se observa na citação é a experiência associada a elementos culturais e à limitação de que a escola realizaria uma transformação na vida dos jovens e adultos de modo a que eles possam superar toda a história de exploração a que foram submetidos. Outra questão é a ênfase em validar a experiência profissional sem oferecer a esses jovens, na contrapartida, o conhecimento científico que possa de fato transformar a sua realidade social.

Um exemplo dessa validação é o Proeja Fic⁴ que se preocupa em certificar alunos nas funções elementares, o mais simples possível, trabalhando com arcos operacionais. É importante salientar que a preparação profissional voltada para a execução do trabalho simples, de natureza indiferenciada, constitui-se em “dispêndio de força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 2012, p. 66).

⁴ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), na Formação Inicial e Continuada (FIC) com ensino fundamental, tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular. O programa prevê que os cursos tenham carga horária mínima de 1.400 horas, sendo 1.200 para formação geral, equivalente ao ensino fundamental, e 200 para a qualificação profissional. É desenvolvido em parceria pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os municípios.

O que se precisa buscar é a categoria “experiência” relacionada à categoria “trabalho”, aproximando-a dessa categoria, porém, sempre considerando seus elementos fundantes. Também é importante tratar a experiência não apenas como uma categoria abstrata, mas entender as bases materiais que a engendram, “a experiência, descobrimos, foi em última instância gerada na vida material, foi estruturada em termos e classe e, conseqüentemente, o ser social determinou a consciência social” (THOMPSON, 1981, p.189). É necessário considerar, com Thompson, que “as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer agora, manipula a experiência, desafia a previsão e foge a qualquer definição estreita de determinação” (THOMPSON, 1981, p.189).

O Parecer também destaca que a EJA é momento significativo de reconstruir as experiências da vida ativa e de ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os aos saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar esses “saberes” produzidos a partir de seus “fazeres” (BRASIL, 2000, p.34). Na sessão posterior, a lei complementa que a contextualização a ser realizada para esse público refere-se aos modos como esses estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. A heterogeneidade do público da EJA carece de uma atenção minuciosa, pois a ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, “aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (BRASIL, 2000, p.61).

Nessa citação, percebe-se novamente que, nas propostas para EJA, a cultura aparece relacionada à experiência. A experiência, neste caso, distancia-se de nossa defesa do conceito de experiência discutido por Thompson, pois partimos da premissa do caráter social no conceito de experiência, relacionada ao histórico da classe trabalhadora.

Verifica-se que, integrando experiência e cultura, pode-se vislumbrar um novo ponto de junção, porque as pessoas não experimentam sua experiência apenas como ideias no âmbito do pensamento e de seus procedimentos; ao contrário, elas também provam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura,

como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p.189).

O Parecer n.º 11/2000 também aborda a exigência de uma formação específica para a EJA, uma formação que leve em conta uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores, ou não, mas que trazem experiências vitais. Em outra passagem ressalta que as experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo reconhecimento da *valorização da experiência extraescolar* (Art. 3, X). Tal recontextualização ganha com a flexibilidade posta no Art. 23 da LDB 9.394/1996, cujo teor destaca a *forma diversa* que poderá ter a organização escolar tendo como critério a *base na idade*.

O discurso de uma formação específica e da valorização da experiência extraescolar é recorrente nos documentos e, também, uma padronização curricular no país, em todos os níveis da educação básica. A justificativa anunciada para esse conjunto de ações, no âmbito do processo de expansão da Educação Profissional e implantação do Proeja, foi a necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, que trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o Proeja, constata-se o seu atrelamento às “exigências postas pelo mundo do trabalho”.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a organização curricular, nas diretrizes e parâmetros curriculares, convergem para o desenvolvimento das “competências” necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Está proposto que o currículo seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas e adquiridas com vistas à certificação. O conceito de “competências” vem associado ao de “tecnologias”, que, juntas, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva.

No entanto, do ponto de vista conjuntural, qual é a importância da presença (contraditória) desses conceitos, para a classe trabalhadora, por uma perspectiva, e para a burguesia por outra? Enquanto para a burguesia eles seriam instrumentos de “amortecimento” das lutas sociais e serviriam para a construção de um consenso funcional à hegemonia do capital, poderiam, contraditoriamente, potencializar as lutas da classe trabalhadora?

Porém, temos defendido a necessidade de romper com essas bases estruturais em um processo que ultrapasse tanto a visão da EJA enquanto reposição de escolaridade, na lógica do ensino supletivo, ou como o aligeiramento da prática pedagógica, na lógica da certificação. Para isso, trabalhar com o conceito de experiência aproxima-nos dos propósitos de emancipação humana.

Portanto, vale observar que

Estas remociones, estos acontecimientos, si bien forman parte del ser social, parecen a menudo acometer a la conciencia social existente, asaltarla, chocar contra ella. Plantean nuevos problemas y, sobre todo, dan continuamente lugar a experiencia, categoría que, por imperfecta [que] pueda ser, ES indispensable para el historiador, ya que incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento. (THOMPSON, 1978, p.19).

Portanto, homens e mulheres são sujeitos, não são exatamente sujeitos autônomos ou livres, “sino como personas que experimentan las situaciones y las relaciones dadas en que se encuentran en tanto que necesidades e intereses y en tanto que antagonismos” (THOMPSON, 1978, p.253).

Nessa relação elaboram suas experiências dentro das coordenadas de sua consciência e sua cultura. Perante essa situação, homens e mulheres estarão “actuando luego a su vez sobre su propia situación (a menudo, pero no siempre, a través de las estructuras de clase a ellos sobrevenidas)” (THOMPSON, 1978, p.253).

Thompson reconhece os limites para contextualizar historicamente o conceito de experiência. Relaciona, por exemplo, que o camponês conhece as estações, assim como o marinheiro conhece o mar; no entanto, eles podem ser enganados com os temas da monarquia e da cosmologia. Nesse sentido, o autor afirma que:

La experiencia surge espontáneamente en el interior del ser social, pero no surge sin pensamiento; surge porque los hombres y las mujeres (y no solo

los filósofos) son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo. Si optamos por emplear la idea – de dificultosa intelección – ¿de que el ser social determina la conciencia social, cómo debemos suponer que ocurre? Ciertamente, no deberemos suponer que a un lado está el ser, como basta materialidad de la que ha sido separada toda idealidad y que la conciencia (como idealidad abstracta) está al otro lado. Porque no es posible imaginar ningún tipo de ser social con independencia de sus conceptos organizadores y de sus expectativas, ni tampoco el ser social podría reproducirse a sí mismo ni siquiera un solo día sin pensamiento. Lo que se quiere decir es que dentro del ser social tienen lugar cambios que dan lugar a experiencia transformada: y esta experiencia es determinante, en el sentido en que ejerce presiones sobre la conciencia social existente, plantea nuevas cuestiones y proporciona gran parte del material de base para los ejercicios intelectuales más elaborados. (THOMPSON, 1978, p.19-20).

Em síntese, para Thompson (2000), a noção histórica da dialética entre o ser social e consciência social é extraordinariamente poderosa e importante. Thompson, seguindo os referenciais de Marx e Engels, vê as classes sociais em sua historicidade, como Ser social em movimento. Nesse sentido, o movimento dialético é característico do processo de constituição das classes, as quais não nascem prontas, aliadas ao processo de consciência em si e para si, mas isto não as elimina enquanto classes objetivamente existentes e potencialmente em desenvolvimento.

1. Considerações Finais

As mudanças ocorridas nas relações sociais e na compreensão da EJA como modalidade de ensino nos levaram a questionar o seu real sentido no interior das relações escolares e do seu lugar pedagógico no processo de emancipação humana. O estímulo ao trabalho e a relevância da experiência nas Diretrizes Curriculares, fixadas pelo Parecer nº11/2000 demarcam a produção de alterações substantivas no processo de legitimação da expropriação do conhecimento, por meio de representações do contexto da experiência enquanto “respeito” e do trabalho como “inserção profissional”. A ausência de ações para a tomada de consciência das condições de exploração do homem pelo homem e da força coletiva do jovem e do adulto revela a apropriação privada do poder, assumindo novos contrastes, mantendo inalterados os fundamentos centrais de uma educação para a EJA de segunda ordem e prioridade.

Assim, questionamos a EJA enquanto uma educação que tenha por finalidade a inserção no mercado de trabalho e, para contrapor essa concepção, discutimos a categoria “classe social” e apresentamos as discussões sobre as concepções da Educação de Jovens e Adultos no Parecer nº 11/2000.

Reconhecer-se enquanto *locus* que aglutina uma classe trabalhadora no âmbito do antagonismo de classes ainda é um desafio para EJA. O que se pretende, no entanto, é formular uma concepção que se torne hegemônica, capaz de superar a concepção dominante da EJA como formadora de mão de obra em processo simples de qualificação profissional. Para isso, “é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos, cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (SAVIANI, 2011, p.97).

A escola fragmentada em níveis e modalidades representa a forma como tem sido organizado o conhecimento sob as bases da divisão social e técnica do trabalho, que se traduzem nos programas descontínuos e ações pouco efetivas, desarticuladas das práticas sociais vivenciadas e percebidas nos cotidianos dos jovens e adultos.

A orientação neoliberal com a reforma e redefinição do papel do Estado em curso no Brasil, desde os anos de 1990, incide diretamente sobre as escolas e sistemas educacionais e redefine a natureza da própria educação. Esta passa de direito social à mercadoria e, no centro de tais embates, colocam-se também as questões relativas à educação de jovens e adultos. Trata-se de investigar a natureza, os limites, potencialidades e aspectos contraditórios apresentados em discursos e documentos que, se por um lado aparentam incluir demandas sociais e categorias de uma educação crítica, e com referência social na perspectiva da classe trabalhadora (como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a emancipação humana entre outros), por outro lado, seja pela resignificação dessas categorias ou por sua “colonização” junto ao campo da sociabilidade do capital, resultando assim na reiteração da negação do direito educacional aos trabalhadores e até mesmo na progressiva desativação das escolas que ofertam turmas de EJA.

Por outro lado, reforçar a EJA enquanto oportunidade de uma educação para a classe trabalhadora, ancorados pela concepção de experiência de Thompson, é uma

luta importante para entendermos a escola como um lugar estratégico para a formação intelectual do homem coletivo, onde os sujeitos podem compartilhar seus modos de pensar e de agir, de percepção e reconhecimento da produção da vida, da compreensão das relações sociais formadas historicamente e também do lugar de cada jovem e adulto nessas relações, no processo de “fazer-se” classe social.

EJA: an education for work or for the working class?

Abstract: This article has the purpose of discussing the social class category and presents discussions about the conceptions of Youth and Adult Education described in Opinion CNE / CEB nº 11/2000 that established the Curricular Guidelines for this type of teaching. The study critically analyzes the concept of experience as one of the main requirements to guarantee the specificity of the class formed by the subjects of the EJA. We present a brief discussion about the formation of social class and, therefore, we defend an education focused on ontological work, as the integral formation of the social being, and we reflect on the positions adopted by the educational policies that reinforce the moral and immediate representation of the work while Professional insertion. For theoretical deepening, we cite the studies of Edward Palmer Thompson, for understanding the relevance of his debates to understand the identity genesis of the EJA while being formed by a working class. The references point to an EJA that takes place in school spaces, understanding them as a space of resistance and potentiality and, consequently, of links with the process of human emancipation.

Keywords: Experience; Social Class; Youth and Adult Education.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000.

DI PIERRO, Maria. C.; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº. 55, novembro/2001, p.58-77.

MARX, Karl. **O capital: crítica a economia política: livro I**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 30.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MORAES, M.C.; MULLER, R.G. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patricia L. Educação light, que palpite infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

147

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual**. Lisboa: Olímpio Ferreira, 2007.

SAVIANI, D. O problema metodológico: diversas maneiras de abordar a noção de sistema educacional; justificativa do ponto de vista adotado. *In: D.G. VIDAL (Org.). Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução de Rosaura Eichenberg. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. Vol. III. Tradução de Denise Bottmann. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Vol. II. Tradução de Renato Busatto Netto. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Vol. I. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. *In: Doroty Tompson (Org.). Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Tradução de Sergio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E.P. **The poverty of theory and other essays**. London: Merlin, 1978.

THOMPSON, E.P. **Miseria de la teoría**. Traducción castellana de Joaquim Sempere. Barcelona: Editorial Crítica, 1981.