

APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Juliana **Franzi** – UFSCar

Agência Financiadora: CAPES

Introdução:

Não há grande novidade em uma proposta pedagógica que se articule às experiências dos/as educandos/as. John Dewey (1971), no final da década de 30, já acentuava a necessidade de uma nova filosofia da educação que permitisse mais unidade entre os processos de nossa experiência concreta e a educação.

Contudo, tal proposta não se dá sem controvérsia, já que ela não se concretiza de forma única, mas abre caminhos que tornam possíveis desde um processo educativo que tenha como base a mera restrição às experiências dos/as educandos/as, até uma educação que tenha como ponto de partida tais experiências, mas não se limite a estas. Se a opção por este segundo caminho é inequívoca, a forma como ela se efetivará não parece tão simples, pois exige orientações teórico-metodológicas capazes de guiar potencialmente uma práxis educativa que entrelace experiência e educação.

Para desenvolver a temática da relação entre experiência e educação, o presente artigo recorre especialmente à investigação de mestrado, realizada na Educação de Jovens e Adultos e que teve como objetivo investigar tal relação na concepção de Paulo Freire. Ademais, busca ampliar e aprofundar tal discussão à luz de referenciais que se colocam em consonância com a proposta freiriana. Destarte, os estudos de Jürgen Habermas, em especial seu conceito de ação comunicativa (1987), e as formulações teóricas do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades¹ (CREA/Universidade de Barcelona), contribuirão nesta tarefa.

No que tange à relevância do tema, compreende-se que, na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, o tempo de vivência dos sujeitos que nela se envolvem e, com isso, as inúmeras possibilidades que tiveram de adquirir experiências, demanda especial atenção para com a relação entre experiência e educação. Todavia, na educação ofertada no seio do sistema escolar, a distorção desta relação pode significar o desprezo pelos saberes dos/as

¹ Trata-se de grupo multidisciplinar, que trabalha especialmente com os seguintes temas: sociedade da informação, aprendizagem dialógica, educação de pessoas jovens e adultas e relações de gênero. O grupo tem desenvolvido projetos europeus e alcançado relevância internacional. Seus membros têm escrito obras com autores como Henry Giroux, Donaldo Macedo e Judith Butler.

educandos/as e a recusa por dialogar com eles, conformando uma concepção “bancária” da educação – tal como nos alerta Freire (2005a) – e a oferta de educação compensatória – tal como nos alerta Brandão (1984) –; ou, ainda que consciente do valor de tais saberes e desejosa de com eles trabalhar, a EJA pode sentir-se desamparada para acolher a variedade de conhecimentos que a ela se apresenta.

Em meio a estes entraves, vale considerar que não é tarefa fácil o reconhecimento do sujeito jovem e adulto, que tem pouca ou nenhuma inserção no mundo escolar, como um sujeito que possui saberes. Na atual sociedade, denominada sociedade da informação, por autores como Castells (1999) e Flecha, Gómez e Puigvert (2001), acentua-se cada vez mais o valor do saber acadêmico, haja vista que, enquanto nas sociedades industriais o trabalho estava mais ligado aos recursos materiais, demandando em grande parte trabalhos mecânicos e braçais, na atualidade o que está em pauta são os recursos humanos, uma vez que as tecnologias da informação e comunicação passam a exigir a seleção e processamento da informação (FLECHA, GÓMEZ, PUIGVERT, *ibid.*). Neste contexto, delega-se aos processos escolares relevância central e, com isso, aprofundam-se as desigualdades entre aqueles/as que a eles têm a possibilidade de aceder e aqueles/as que ficam à margem de tais processos. Como explica Flecha (1990), o requerimento constante pela escolarização, desqualificará níveis básicos da educação, bem como as pessoas que dele fazem parte, solicitando mais e mais o prolongamento dos estudos. Com isso podemos nos referir a uma “teoria da desnivelção” (FLECHA, *ibid.*, p.106), que torna desigual os níveis educativos e conflui para proporcionar de forma diferenciada a educação à elite e à classe popular.

Não se trata, contudo, de afirmar que a desvalorização social do sujeito analfabeto ou que possui baixo grau de escolaridade é um problema restrito à atualidade, senão que buscar fazer evidente o quanto esta desvalorização vem se aprofundando, já que “a escola não somente tem alfabetizado, mas também tem criado o analfabeto” (FLECHA, 1992, p. 35). Assim, se por um lado há um considerável avanço no que diz respeito, à oferta e acesso à educação, por outro, os sujeitos que continuam impossibilitados de fazerem parte do universo escolar, ou que não acedem a níveis mais altos da hierarquia acadêmica, estão expostos a desigualdades sociais cada vez mais sérias.

Em contexto nacional, o acesso à educação, especialmente no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) não vem se realizando sem dificuldades, levando a

EJA se envolver intensamente em uma luta história, haja vista o descaso pelo poder público que ela tem enfrentado. Tal luta culminou em conquistas manifestas especialmente na Constituição de 1988. Entretanto, se esta Constituição representou um marco legal importante, no caso da EJA ela não impediu que tal modalidade – marcada por campanhas emergenciais, pelo trato ao analfabeto como um mal, uma chaga à sociedade – voltasse a ser objeto de descaso posteriormente a este momento (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Discriminada uma vez mais com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), implementado em todo país a partir de 1998, a EJA ficou desamparada frente à especial atenção conferida ao Ensino Fundamental para crianças e adolescentes (de 7 a 14 anos) (DI PIERRO, GRACIANO, 2003). Esta configuração foi revista apenas em 2006, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), permitindo alteração dos critérios de financiamento da educação que estavam estabelecidos pelo FUNDEF. Assim, não somente o Ensino Fundamental seria beneficiado com os recursos do Fundo, mas também o Ensino Infantil, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Como nos ajuda a compreender Miguel Arroyo (2005) condições favoráveis têm se estabelecido para a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública, um campo de direito, o que pode ser observado com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)², e as ações da sociedade civil que têm demonstrado uma preocupação cada vez maior com a educação de jovens e adultos, mobilizando-se por meio de organizações não governamentais (ONGs), sindicatos e movimentos sociais.

Assim, se estas conquistas recentes, não eliminam todas as dificuldades com as quais a EJA tem se enfrentado, é possível reconhecer que ela vem se consolidando e adquirindo um estatuto próprio.

Porém, em que medida é possível considerar como positivo este caminho que a EJA vem percorrendo, conquistando mais espaço no seio do sistema escolar? Na concepção de Carlos Rodrigues Brandão (1984) a Educação de Jovens e Adultos ofertada na escola pública se concretiza como “educação compensatória”, buscando recuperar o atraso

² Órgão do Ministério da Educação (MEC), criado em julho de 2004.

educativo daqueles/as que não tiveram a possibilidade de aceder e permanecer na escola anteriormente. De acordo com o autor, esvaziada de caráter político, a Educação de Jovens e Adultos realizada na instituição escolar perde sua marca de Educação Popular, concretizando-se como tal somente nos movimentos sociais.

Paulo Freire, ao abordar esta questão parece imprimir menos relevância ao lócus em que se dá a educação como fator determinante para a garantia de seu caráter político. Em entrevista registrada na obra de Rosa Maria Torres (1987), Freire afirma que “[...] a educação popular se dá e pode dar-se dentro do espaço escolar, mesmo numa sociedade burguesa. Não deve rejeitar o espaço da escola, esperando o triunfo revolucionário para convertê-la num espaço em favor das classes populares” (p.85). Deste modo, no caminho para assegurar uma Educação Popular no sistema escolar se trataria muito mais do reconhecimento de que o ato de educar é sempre diretivo, um ato político, o que faz constante a necessidade de educadores e educadoras questionarem-se sobre “educar para quê?”, “por quê?” “a favor de que?” “contra que?”, num processo em que a neutralidade faz-se impraticável. Daí que, ainda que regido por uma lógica que visa à manutenção do *status quo*, o sistema escolar não é capaz de impedir que o/a educador/a, consciente de sua atuação política, exerça seu trabalho no sentido de uma Educação Popular.

Não obstante, uma série de outros elementos seria impactante neste percurso, dentre eles o modo como a escola recebe e trabalha com as experiências e saberes dos/as educandos/as. Questão que Paulo Freire debruçou-se a desenvolver.

Assim sendo, na busca por trilhar caminhos que permitam assegurar o caráter político da Educação de Jovens e Adultos, torna-se relevante e atual perguntar: como a EJA lida com as experiências e saberes daqueles/as que acolhe, em geral jovens, mulheres e homens marcados por processos de opressão, advindos de classes sociais economicamente desprivilegiadas, pessoas negras, mulheres que enfrentam tantas barreiras para poder ingressar e permanecer no sistema educativo e jovens evadidos, “fracassados”, reprovados e defasados no Ensino Fundamental? Afinal, que contribuições teria para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas uma compreensão mais profunda acerca da relação entre experiência e educação? Como os próprios sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreendem e expressam a relevância de tal relação? A seguir,

especialmente a partir da investigação de mestrado anteriormente citada tais questões serão desenvolvidas.

Experiência e educação: investigando os conceitos

O trabalho de mestrado realizou-se em uma sala de termo II da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública, localizada no município de São Carlos (SP). Tal pesquisa se deu por meio de observação e entrevista comunicativa (realizada com cinco pessoas, dentre elas a educadora da turma, duas educandas, um educando adulto e um educando jovem) procedimentos que envolveram apenas os sujeitos que deles consentiram participar.

No que diz respeito ao que os/as educandos/as e a educadora afirmaram sobre suas experiências, duas questões se destacaram: o âmbito do trabalho como contribuinte neste sentido e as dificuldades de vida diante das diversas discriminações que sofreram, das barreiras sociais, educativas, econômicas e raciais.

Indagada sobre suas experiências, uma das educandas afirma que: “tenho experiência no trabalho, eu aprendi muitas coisas que eu não sabia, que nem reciclagem. Esses materiais que jogam fora, agora é tudo aproveitado, né?” (Educanda em entrevista). Outra educanda considera que “cada conversa no meu serviço, com os colegas, o que eu vejo, com tudo que eles passam, eu vou aprendendo muitas coisas com eles, então a gente vai tendo muitos conhecimentos” (Educanda em entrevista).

À luz de Paulo Freire podemos compreender o valor de todas as atividades humanas, tendo em vista que são desencadeadoras de produtos culturais. Para o autor, somos capazes de travar relações *no* e *com* o mundo e experiêncialo. Ao assim procedermos, não estabelecemos relações uniformes; ao contrário, enriquecemos nosso processo formativo na tentativa de responder os diversos desafios que nos são lançados (FREIRE, 1989). Deste modo, as experiências possuem forte potencial de nos proporcionar saberes, os quais o autor denomina como sendo “saberes de experiência feitos”. Tais saberes são algo que todos e todas possuímos. Por isso, “para sabermos, é preciso apenas estar vivos, assim, as pessoas sabem” (FREIRE, HORTON, 2005, p.86).

Em relação às experiências advindas dos enfrentamentos das dificuldades de vida, foram inúmeras as situações em que os/as educandos/a a relataram. Uma das educandas da turma, referiu-se a uma situação que havia vivenciado fora do ambiente escolar. Alegava que um senhor havia afirmado que “baiano é morto de fome”. Ela interferiu, sentindo-se ofendida pelo desrespeito ao seu povo. Posicionou-se dizendo que na Bahia, sua família comia o que tinha para comer. Viviam de plantações e comiam muita banana e, quando não tinha banana madura, não havia outra solução senão comer banana verde com sal. Ela reconheceu que não era nada fácil, por isso, sabia o valor do que é ter o que comer.

Nos trabalhos com educação popular, Paulo Freire afirma que pôde perceber o quão importante é o saber promovido pela experiência vivenciada com o corpo diante das dificuldades impostas pela vida. A luta, assim, aparece como categoria fundamental que impulsiona a experiência do corpo e promove um certo saber, uma certa compreensão da existência. Esta, “é uma compreensão experimentada, de peleja. Essa compreensão pôs a luta como centro: lutou para crescer, lutou para ter o café de hoje, lutou para botar o filho crescido [...]” (FREIRE, P.; NOGUEIRA, 2005, p.21).

Neste sentido, foi reconhecida a aproximação de Freire à corrente fenomenológica, especialmente no que diz respeito às afirmações do educador pernambucano acerca do corpo como sendo um *corpo consciente*, o que implica em reconhecê-lo como sendo capaz de agir e refletir solidários³. Entretanto, tal afirmação não implica considerar que esta tenha sido a única fonte teórica da qual Paulo Freire sofreu influência, senão que reconhecer que ela foi a que pareceu marcante no pensamento freiriano, no que diz respeito ao conceito de experiência. Os escritos de Freire revelam uma singularidade, uma vez que foi capaz de apropriar-se de contribuições diversas, unindo-as em um todo coerente⁴.

No que tange a compreensão das pessoas participantes da pesquisa acerca do conceito de educação, vale destacar que, majoritariamente, os sujeitos referiram-se a valores como respeito e solidariedade (tanto em entrevista, como também em suas ações no

³ Na pesquisa referida houve retomada do conceito de experiência na concepção de diferentes vertentes filosóficas. A partir deste trabalho foi possível localizar na fenomenologia uma contraposição ao dualismo entre corpo e mente, arraigado na filosofia clássica.

⁴ Em “*Pedagogia da Esperança*” o próprio Paulo Freire indica algumas das leituras que o marcaram: “Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...” (2003, p.20).

contexto da sala de aula). Deste modo, afirmaram que educação “[...] é para obedecer minha mãe e meus irmãos” e “[...] educação é respeitar aos mais velhos” (Educando jovem em entrevista). “Educação é ajudar um ao outro. É aprender a nova vida, nova experiência. Respeitar um ao outro, ter educação, ter modos” (Educando adulto em entrevista). E, ainda, educação “é tudo, tanto na escola, quanto em casa, no local de trabalho. Educação é a gente em qualquer lugar ser bem recebido, não importa se é pobre, se é branco, se é preto, se é rico, mas educação em primeiro lugar” (Educanda em entrevista). Neste sentido, pouco tocavam na questão da educação escolar e centravam suas atenções para com a perspectiva humanizadora da educação.

Deste modo, na fala dos agentes da EJA, a dimensão ética da educação parece requerer uma afirmação de si próprios como sujeitos. Em geral, são jovens, homens e mulheres que sofreram as marcas da desumanização, dentre outros fatores por terem tido pouco acesso à escola.

Justamente devido a esta impossibilidade é que, quando os sujeitos da pesquisa, foram diretamente questionados acerca da educação escolar, logo demonstraram delegar grande importância a ela, fazendo algumas reivindicações, tais como: aulas de inglês e de informática. “[...] em muitos lugares exige muito inglês, se não tiver computação, se não souber digitar alguma coisa, você não procura local de trabalho; então eu acho que a escola deveria abrir muito espaço para isso” (Educanda em entrevista). E, “hoje em dia você vai atrás de um emprego é a primeira coisa que eles perguntam. Acho que deveria ter um curso de informática, computação e mais curso” (Educanda em entrevista). Ademais, especialmente por parte da educadora da turma houve reivindicação de uma escola específica para a Educação de Jovens e Adultos, de modo a fortalecer esta modalidade ao unir pessoas com objetivos tão semelhantes.

É justo reconhecer a relevância dos/as educandos/as terem manifestado o desejo e necessidade de terem acesso a cursos que possam lhes auxiliar a conquistas no mundo do trabalho. A EJA depara-se com esta tensa situação em que diante das exigências da sociedade da informação, não é mais possível que educandos/as dediquem-se à educação escolar para que somente após alguns ou muitos anos esta venha contribuir para suas existências.

Entretanto, é preciso evitar uma posição de que a EJA deve servir apenas como instrumento de formação profissional, técnica. Assumir tal posição significaria perseverar em uma distinção histórica no que diz respeito ao ensino ofertado à elite e à classe popular. Mario Aligueiro Manacorda (2000), ao referir-se à Antigüidade grega, aponta tal problemática, uma vez que a educação deveria despreocupar-se de qualquer finalidade. Retomando a concepção de Aristóteles Manacorda afirma: “[...] ele exclui, na educação dos livres, toda disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar à própria cultura” (MANACORDA, *ibid.*, p.57).

Em âmbito nacional, Otaíza de Oliveira Romanelli (2001), tratou desta questão, apontando os prejuízos do ensino ofertado pelos jesuítas no contexto de nossa colonização: “o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...]” (p.34). E embora a catequização fosse a principal tarefa a ser exercida pelos jesuítas, ela acabou perdendo força para a formação da elite nacional. Segundo Romanelli, o trabalho dos jesuítas acabou por acentuar o desprezo pelo trabalho manual, considerado como função dos escravos. Tal concepção marcaria profundamente a sociedade brasileira.

Configurados desta forma, nem um tipo de educação que equivocadamente é vista como descolada de qualquer objetivo concreto (já que ela está a serviço da manutenção de uma lógica elitista), nem o ensino técnico permitem a transformação da realidade. A primeira porque não está preocupada em contribuir para a transformação social, o segundo porque intencionalmente lhe é roubado o direito de manter uma relação dialética entre ação e reflexão, o que prejudica a “práxis transformadora”.

Faz-se necessário reconhecer, portanto, que os/as educandos/as têm o direito a uma formação profissional, mas esta não deve implicar na desvalorização de uma educação reflexiva, capaz de proporcionar um conhecimento crítico da realidade.

Nesta intrincada trama, a efetiva relação entre experiência e educação será importante na busca de caminhos que assegurem a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares a partir das experiências dos/as educandos/as e, junto a isto, a problematização da realidade em que se inserem.

No contexto da pesquisa, diversas situações se destacaram no sentido da visualização e vivência de um processo educativo que considerava as experiências dos/as educandos/as e delas partia na direção da conquista de um conhecimento mais crítico. Dentre estas, é possível citar a ocasião em que houve um trabalho com Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Educandos e educandas discutiram os dados sobre o analfabetismo e o direito das pessoas adultas de estudarem. Cada um/a deles/as analisou o grau de escolaridade das pessoas da família e a maioria concluiu sobre a triste realidade em que poucos tiveram o direito de estudar. Polemizou-se então as condições que são oferecidas para que pessoas que têm que trabalhar possam também se dedicar à educação escolar. Na totalidade, tal trabalho envolveu leitura, registro e releitura de mundo, a partir do debate e problematização da situação deles/as próprios/as e dos/as demais companheiros/as.

Na concepção de Paulo Freire (2005b), todo este trajeto, que necessariamente deve ter como ponto de partida as experiências e saberes dos/as educandos/as, envolve “*curiosidade epistemológica*”, reconhecendo que esta não se dá apenas no contexto da instituição escolar, porém, é inegável a função da escola de estimulá-la. Deste modo, enquanto que em demais âmbitos pode predominar a “*curiosidade desarmada, ingênua*”, a escola deve distanciar-se desta na busca por proporcionar um conhecimento mais crítico⁵. Neste processo, Freire (ibid.) considera que não há rompimento entre as duas formas de curiosidade, senão que maior rigorosidade metodológica. Tal formulação apresentou-se como central nesta investigação, pois permite a compreensão de que entre “saber de experiência feito” e conhecimento crítico – no entrelaçamento da experiência e educação – não há ruptura, mas sim superação, tal como expõe Freire⁶.

Neste rico processo, o diálogo emerge como elemento primordial, sem o qual não é possível uma relação positiva entre experiência e educação. Para abordá-lo, neste artigo,

⁵ Cabe apontar a concordância com Berthoff que, no prefácio da obra “*Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*” que considera que: “crítica, para Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar o contexto, desenvolver múltiplas definições e tolerar ambigüidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las” (FREIRE, MACEDO, 2006, p.XX).

⁶ Este foi um dos pontos em que foi verificada a convergência de Paulo Freire com a fenomenologia, especialmente com o pensamento de Merleau Ponty. Como explica Carmo (2000), para Merleau-Ponty não há duas espécies de conhecimento, mas sim dois diferentes graus de clarificação do fenômeno.

recorre-se ao conceito de dialogicidade de Paulo Freire, à Ação Comunicativa de Habermas e ao conceito de Aprendizagem Dialógica (CREA/UB).

Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entrelaçando experiência e educação

Considerada a concepção de Paulo Freire de que a educação deve ser necessariamente humanizadora, concepção esta que os sujeitos da pesquisa tão bem ressaltaram, o conceito de dialogicidade ganha valor central. Deste modo, buscando compreender um processo em que experiência e educação se entrelaçam, permitem um saber mais crítico da realidade e impulsionam a ação e reflexão dos sujeitos *no* e *com* o mundo, o papel do diálogo neste processo será aprofundado.

Especialmente em “*Pedagogia do oprimido*”, Freire (2005a) firma sua compreensão de que o diálogo é próprio de nossa existência humana: “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, *ibid.*, p.90). Neste sentido, o diálogo requer recusa pela dicotomia entre ação e reflexão. Se enfatizada a primeira, a ação se torna ativismo e, se enfatizada a segunda, a reflexão se torna verbalismo. Assim sendo, o diálogo envolve, confiança, fé nos homens e mulheres, na capacidade que eles/as possuem de transformar o mundo, amor e coerência entre a fala e a ação.

Tal conceito de dialogicidade de Paulo Freire, contribui especialmente para seu reconhecimento como o educador mais influente a nível mundial e com importantes contribuições para a área das ciências sociais, tal como aponta Flecha e Puigvert (1998)⁷.

Deste modo, considerada a relevância do aporte freiriano, bem como trilhando caminhos convergentes que permitam ampliar e aprofundar a questão investigada, as

⁷ De acordo com o autor e a autora, “basta dedicarmos 2 ou 3 minutos para consultarmos as bases de dados mais importantes da educação (ERIC) e das ciências sociais (SOCIOFILE): nos últimos anos Freire tem nelas respectivamente 203 e 89 citações, enquanto que Ausubel tem 9 e 0. Chegamos a mesma conclusão de aprofundarmos nossa investigação nas principais obras das ciências sociais da atualidade (Habermas 1998/1992, Giddens 1995, 1991 e Beck 1997/1994), todas elas seguem a perspectiva dialógica da qual Paulo Freire foi precursor” (FLECHA, PUIGVERT, 1998, p. 23)

contribuições de Jurgüen Habermas, especialmente a partir de sua “Teoria da Ação Comunicativa” (1987) serão especiais.

De acordo com o teórico alemão, Jurgüen Habermas, na ação comunicativa, estabelece-se uma interação intersubjetiva, na qual os sujeitos visam o entendimento, e entender-se significa “[...] um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes (HABERMAS, *ibid.*, p.368). Neste processo os sujeitos buscam sustentar seus argumentos de forma racional, considerando-se o fato de que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação” (HABERMAS, *ibid.*, p. 24).

Ao colocar-se em ação comunicativa, cada sujeito parte de seu “mundo da vida”⁸, sendo este composto por mundo objetivo – idêntico para todas as pessoas, referente ao mundo material, externo – mundo social – referente à normas e valores compartilhados – e mundo subjetivo – particular de cada sujeito, interno e correspondente às vivências dos sujeitos (estas inseridas nos dois outros mundos).

É a partir da compreensão de uma relação entre “mundo da vida” e sistema, que Habermas (*ibid.*) engendra sua concepção acerca de sociedade. O autor não se limita a considerar apenas os aspectos sistêmicos⁹ ou somente subjetivistas¹⁰, senão que aborda a dualidade em que estão imbricados sistema e “mundo da vida”. No que diz respeito às dinâmicas sistêmicas, Habermas recorrerá a Webber analisando os processos de burocratização que acabam por desencadear o “desencantamento do mundo” e a “perda de sentido”¹¹. O sistema acaba por colonizar e administrar o “mundo da vida”, ainda que tenha sido gestado neste.

Com o desacoplamento entre um e outro e a colonização do “mundo da vida” pelo sistema, a sensação de impossibilidade de transformação social se faz presente e, com isso,

⁸ Conceito advindo das formulações de Schutz.

⁹ De acordo com Flecha, Gomez e Puigvert (2001) tal limite se fez presente nas teorias sobre o funcionalismo de Parsons, no estruturalismo de Bourdieu e na teoria sistêmica de Luhmann.

¹⁰ De acordo com Flecha, Gomez e Puigvert (2001) a fenomenologia de Schütz e na etnomedologia de Garfinkel, se restringiram a abordar apenas os aspectos subjetivos.

¹¹ Flecha, Puigvert e Gomez (2001) explicam que, para Webber, o desencantamento do mundo é fruto do processo de modernização em que o capitalismo e o Estado moderno têm papel central. Este processo envolve racionalização das imagens do mundo. Tal racionalização produz a perda de sentido, já que se dissociam as três esferas de valor (ciências, moral e arte) anteriormente unidas.

o sentimento de impotência dos sujeitos como atores capazes de fazer e refazer a realidade em que se insere.

Contudo, tal processo não se realiza de forma fechada e acabada, pois, em ação comunicativa, os atores sociais buscarão questioná-lo e modificá-lo. Neste sentido, Habermas (ibid.) recusa a posição de que de que um ator solitário será agente de transformações, pois somente em um processo intersubjetivo os sujeitos serão capazes de impulsionar modificações em suas próprias vidas e nos sistemas sociais.

É a partir tanto do conceito de dialogicidade de Freire, como também da ação comunicativa de Habermas, que Ramón Flecha, em conjunto com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras, bem como tomando como base sua atuação no contexto da Escola de Pessoas Adultas “La Verneda Sant Martí”¹² (localizada em Barcelona - Espanha), formula o conceito de Aprendizagem Dialógica. Tal conceito é composto por setes princípios, a saber:

1. *Diálogo Igualitário*: o diálogo é igualitário quando são considerados os diferentes argumentos, pela sua função de validade, independente da condição das pessoas que nele se envolvem – em relação à raça, classe, gênero, etnia, grau de escolaridade e idade, por exemplo.

2. *Inteligência Cultural*: compreende que as aprendizagens se realizam em diferentes contextos. Como afirma Flecha (1992) é preciso reconhecer que “não existem pessoas cultas ou incultas, ainda que a privação de determinados conhecimentos e habilidades possa criar dificuldades de desenvolvimento em um marco sociocultural concreto” (p. 33-4). Neste sentido, é possível reafirmar o valor dos “saberes de experiência feitos” que as pessoas constroem em diferentes âmbitos da vida.

3. *Criação de sentido*: face à colonização do “mundo da vida”, torna-se difícil compreendermos, constituirmos e reconstituirmos o sentido que move nossas ações, contudo, em intersubjetividade e por meio do diálogo é possível vislumbramos o significado da “práxis transformadora”.

4. *Solidariedade*: diz respeito à ação em comunhão entre homens e mulheres que lutam para a conquista da democratização social, de igualdade de direitos. Este

¹² Organizada a partir de Associações que envolvem os/as participantes da Educação de Adultos, e estruturada por meio de órgãos de decisões democráticos, tal escola representa uma experiência de êxito no caminho da luta pelo efetivo direito à educação para todas as pessoas.

princípio foi manifestado diretamente na fala e ação dos/as participantes da referida pesquisa de mestrado, permeando suas concepções acerca do processo educativo. É possível citar, por exemplo, dois jovens irmãos que freqüentavam a sala, sendo que um deles tinha o intuito de auxiliar o outro.

5. *Igualdade de diferenças*: como tão bem ressaltaram os/as educandos/as investigados/as, inseridos/as na EJA, vivemos em uma sociedade que oprime principalmente as pessoas com baixo grau de escolaridade, advindas de regiões com índices econômicos desfavorecidos e pertencentes às camadas populares. Mediante tal realidade, a luta por igualdade de direitos faz-se urgente. Contudo, não se requer com isso uma homogeneização, que implique na diluição das diferenças culturais.

6. *Dimensão Instrumental*: reconhecer o valor do diálogo como elemento central que permite a relação entre experiência e educação não implica contraposição à relevância da dimensão instrumental no processo educativo. De acordo com o que foi exposto anteriormente, os/as participantes da pesquisa requereram instrumentos capazes de lhes oferecer condições necessárias para a vivência na atual sociedade.

7. *Transformação*: o princípio da transformação nos permite compreender que, para Freire e demais teóricos que contribuem na composição deste artigo, não há efetiva relação entre experiência e educação se no entrelaçar de ambas não há orientação no sentido de uma educação humanizadora. Esta deve permitir a cada sujeito reconhecer seu papel histórico e se comprometer na transformação da sociedade em que se insere, visando uma sociedade mais justa e democrática. Com base nas vozes dos participantes da pesquisa, educação é isto.

Mas, quais as contribuições diretas de tais compreensões para o sistema escolar que se dispõe à busca por relacionar experiência e educação?

Evidentemente tais contribuições permitem firmar uma postura oposta à prática da “educação bancária”, que se pauta na transmissão, no depósito do conhecimento, realizado sempre a partir de um processo de única via: do professor – detentor do saber e dos mecanismos de poder – ao aluno – sujeito cujas experiências e saberes pouco ou nada merecem atenção. Mas, mais que isso, permitem que a experiência de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio do diálogo, possam ser submetidas a um processo de releitura e, assim, iluminadas, a partir de um processo educativo em que os

conhecimentos instrumentais somente possuem valor se re-significam o mundo e permitem sua transformação. Assim sendo, no seio do sistema escolar, afirmar a relação entre experiência e educação significa uma opção política. A EJA a requer.

Considerações finais

Na busca por aprofundar a reflexão sobre possíveis contribuições que a relação entre experiência e educação pode significar para a Educação de Jovens e Adultos, algumas questões centrais podem ser apontadas.

Trazer à tona o valor das experiências dos/as educandos/as, constituídas nas mais diversas práticas sociais de que fazem parte é já colocar em pauta o caráter de Educação Popular da EJA, uma vez que mediante o valor denegado dos “saberes de experiência feitos” de pessoas com baixo grau de escolaridade, visualizar e requerer tal valorização tem se configurado como uma árdua tarefa. No caso da investigação de mestrado, que serviu de base para a composição deste artigo, foi nítida a relevância de tais saberes.

Mas não se trata de cair em uma posição de que – considerado o valor das experiências e dos saberes de jovens, homens e mulheres marcados/as por processos de opressão – a escola perde sua função para este coletivo. Tampouco se trata de acreditar que ela, independentemente dos caminhos que percorra, será capaz de atender aos anseios, sonhos e expectativas dos/as educandos/as, bem como permitir-lhes uma visão mais crítica da realidade, estimulando-os/as a assumirem seu papel como sujeitos históricos, capazes de intervir e mudar o contexto em que se inserem.

Assim, na tênue relação entre oferecer a educação escolar – inegável direito de todas as pessoas – e fazer com que ela efetivamente exerça função no processo de re-significar as experiências, os saberes, as ações e reflexões dos sujeitos que com ela se envolvem, há um longo caminho no qual é papel de educadores e educadoras reconhecer e assumir o caráter político da educação. Assumir tal caráter implica o compromisso com uma prática pedagógica pautada no diálogo: o conceito de dialogicidade de Freire, a Ação Comunicativa de Habermas e o conceito de Aprendizagem Dialógica desenvolvida pelo CREA (UB) nos fornecem ricas orientações neste sentido.

No processo dialógico, experiência e educação não se separam, já que a primeira justifica a existência da segunda, enquanto que esta só tem validade quando contribui para e ilumina a primeira.

Este ir e vir que tal relação engendra, configurando-se como um processo constante, demanda também da escola sua função permanente. Conseqüentemente é preciso recusar, uma vez mais, o caminho pelo qual a EJA veio percorrendo: um caminho truncado, de avanços e retrocessos em suas conquistas. Neste sentido, tal como alerta Torres (2002) a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como Educação ao Longo da Vida.

Configurada como campo de direito (ARROYO, 2005), assegurada sua função permanente e realizada como educação humanizadora, tão proclamada e requerida por Freire em diversas de suas obras, a EJA ultrapassa os limites institucionais e impulsiona a transformação social. Com base nas vozes dos sujeitos da pesquisa, a EJA assim deve se constituir.

Referências:

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, L. N. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, C. R. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus, 1984.

CARMO, P. S. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971

DI PIERRO, M.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos - 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501407.pdf> Acesso em: 10/03/06.

DI PIERRO, M.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe - 2003*.

Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf> Acesso em: 10/03/06

FLECHA, R. *La nueva desigualdad educativa*. Barcelona: Roure, 1990.

_____. Educación de Personas Adultas: tarea pendiente de la modernidad. In: GIROUX, H. A; FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure, 1992.

FLECHA, R., PUIGVERT, L. *Aportaciones de Paulo Freire a La educación y las ciencias sociales*. Revista Interuniv. Form. Prof., 33 (1998), p. 21- 28.

FLECHA, R; PUIGVERT, L.; GÓMEZ, J. *Teoria sociologia contemporânea*. Barcelona: Paidós Studio, 2001

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; HORTON M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Quer fazer: teoria e prática em educação popular*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Vol. 1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid Taurus, 1987.

MANACORDA, M. A. *História da educação no Brasil*. 8ª ed. São Paulo Cortez: 2000.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, R. M. (org.). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____ *Aprendizaje a lo largo de la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires. www.fronesis.org Buenos Aires, Septiembre de 2002.