



Prefácio

Luiz Antonio Gomes Senna

A produção acadêmica no campo da *educação de jovens e adultos* no Brasil reúne um número considerável de trabalhos, boa parte dos quais produzidos em programas de pós-graduação. Este número elevado de produções bem reflete a importância da EJA na área das Humanidades, na Educação em especial. Os primeiros agenciamentos registrados de uma educação para adultos no Brasil remontam o período colonial e, desde então, foram paulatinamente tomando corpo e fôlego em movimentos quase sempre associados à certa subversão, a uma clandestinidade própria daqueles que ousam trazer à luz os relegados ao esquecimento, à indignidade pública. Gostaria de prefaciar este livro com uma breve discussão sobre esta EJA brasileira e desenvolvida à brasileira, cuja história vem sendo marcada pela ousadia de ir em busca do *outro*, este indefinido que se define no objetivo de vir a ser uma nova ordem pública.

De certo, a mais expressiva mobilização de EJA no Brasil tenha sido a alfabetização de negros escravos no período colonial, a exemplo do que trata SILVA (2018), que nos narra o esforço, quase sempre clandestino, deste sujeitos: “*Apesar de inúmeros casos que evidenciam a existência de escravizados educados e instruídos, há quem defenda que em virtude das leis proibitivas e da falta de interesse senhorial os escravos não recebiam instrução no Brasil*”. A proibição estatutária do direito à educação da população negra brasileira sustentava-se, naturalmente, na negativa *a priori* do direito a alguma cidadania aos escravos, fato que viria a se tornar um problema para o Estado no transcurso do século XIX, quando o número de alforriados aumentou consideravelmente e a Lei do Ventre Livre já tornara livres todos os filhos de escravos nascidos em território brasileiro. Contudo, a liberdade concedida aos escravos não resultou de imediato em cidadania e legitimidade social, seja pelo preconceito, seja pela tremenda diferença de condições de acesso às ferramentas de projeção social (quase sempre negadas aos negros). Esta situação social ambígua e perversa a que se submetem os negros brasileiros bem contextualiza o conceito de educação que viria a se desenvolver entre eles, assim definido em SILVA (2018): “*A educação é compreendida como uma brecha para a conquista da mobilidade e ascensão social em tempos de escravidão. A educação foi parte do movimento de resistência dos escravizados e representou para muitos um caminho para a conquista da liberdade*”. Absorvendo a concepção de educação como instrumento de inclusão, que é própria da essência da Modernidade, os negros fazem do esforço de se educarem um instrumento de resistência, fortemente

CALHÁU, Maria do Socorro M.

O sujeito da escrita: fronteiras e domínios da alfabetização e do letramento na EJA.

Curitiba: CRV. 2020

relacionado ao sonho de liberdade e de reconhecimento como pessoas.

Desde então, nenhum outro movimento social melhor sintetizou os sentidos vinculados à área de EJA e a todos aqueles que a tomam como causa. Os negros escravos, em sua emergência pela busca de cidadania, emblematizam uma educação agregada ao sonho de mobilidade social e ao da liberdade, não mais da escravidão, porém da opressão, do preconceito, da subcidadania que lhes é legada, como bem define SOUZA (2006). A fazer-se de exemplo, a EJA veio de fora para dentro da área de educação, imiscuindo-se nas tradições da cultura escolar e da cultura acadêmico-científica, ainda hoje provocando muito desconforto por clamar, a exemplo daqueles que busca educar, por brechas, espaços de mudança, pequenas grandes peças de revoluções. E que tamanha revolução já o é simplesmente alçar à condição de aluno aquele que o espaço público sequer enxerga como alguém que existe, pensa e sonha com o futuro. Pois é este o “outro” na educação de jovens e adultos e é na sua inserção na condição de aluno e de cidadão que se assenta seu objetivo fundamental e revolucionário.

A construção de um “outro” na cultura escolar e acadêmica ainda é um desafio a se consolidar, tão grande quanto a construção de um “outro” no espaço público brasileiro, já o dizia Darcy Ribeiro, sem o menor rancor, como lhe era peculiar...

“... Assim é que o desenvolvimento capitalista-mercantil e o imperialismo-industrial ganharam um perfil “europeu ocidental e cristão”, como se esses atributos étnico-culturais e religiosos fossem o conteúdo fundamental da tecnologia da navegação, das armas de fogo, dos motores a explosão ou da gasolina. em consequência, estas conquistas tecnológicas e o poderia nelas assentado foram tidos como “façanhas do homem branco” e como provas de uma suposta superioridade inata sobre todos os povos do mundo.” (RIBEIRO, 1975. p. 82)

Deste modo, compreende-se que, no programa social da Modernidade, educar-se consistiria em fazer-se o homem branco das façanhas e aos homens não-brancos do planeta restaria *abranquelarem-se*, se não por virarem brancos, o que seria, naturalmente, impossível, ao menos por se paramentarem de quinquilharias da cultura europeia ocidental cristã. Aos povos das Américas, introduzidos na Modernidade como subalternos do mundo civilizado, o abranquelamento educacional em pouco mais resultaria do que uma mestiçagem, um intelectual subalterno dentro de um corpo não branco, que, no entanto, a todo custo buscaria legitimar sua cidadania, mestiça, banindo seus irmãos não abranquelados. E segue Darcy Ribeiro...

“Entretanto, como aquelas imagens dos Povos - *Testemunho* das Américas não se conciliam com o esforço de hispanholização nem com a auto-imagem que suas classes dominantes cultivavam, elas operaram

como forças ideológicas irredentistas [... ...] Na verdade elas não constituíam, no passado colonial, a cúpula e o comando da dominação metropolitana. Mesmo depois da Independência, continuaram exogenamente orientadas, organizando política e economicamente suas nações de conformidade com seus interesses classistas e os dos novos núcleos de dominação, agora de caráter neocolonial, a que se associaram. Estas características das estruturas de poder da América Latina ajudam a explicar seu atraso como resultante de um malogro das classes dominantes secularmente inepta para o progresso, porque só está interessada em promover movimentos de incorporação histórica. [... ...] Nestas circunstâncias, ela se torna mobilizável contra seus povos, ainda que ao preço de condenar suas nações ao atraso; e jamais para promover movimentos de aceleração evolutiva.” (Ribeiro, 1975. p. 131-132)

A luta da EJA pela educação das minorias sociais no Brasil é, também, a luta por uma ordem pública nacional que supere sua história de subalternidade colonial e se abra a promover o que Darcy Ribeiro chama movimentos de aceleração evolutiva. Não há como não ressaltar o papel que as práticas de EJA, escolares e extra-escolares, tiveram nos avanços da educação brasileira, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Alicerçados ou não na cultura de inclusão de minorias e de reformas morais e estéticas daquele fim de século, os professores da educação de jovens e adultos conseguiram desenvolver uma cultura de EJA no interior dos espaços até então dominados exclusivamente pela cultura escolar tradicional. Subversivamente, introduzia-se na escola um aluno-cidadão, que, em síntese, se pode definir como aquele que é, antes de tudo, uma pessoa cuja voz é expressão inalienável de uma identidade a ser respeitada e plenamente incluída. Bastou-nos querer ver a pessoa no corpo do aluno e toda a escola se tornou obsoleta. E não confundamos o obsoleto com o desnecessário; não, obsoleto é o estado daquilo que não mais dá conta de atender a demanda. Foi o que se deu com a escola: seus rigores disciplinares, códigos de avaliação mensurativa, condições de ingresso e permanência, ensino baseado exclusivamente na absorção de conteúdos programáticos, tudo, enfim, foi posto à prova em face de um aluno que desafiou seus professores a vislumbrar outros sentidos de formação escolar, outras possibilidades de vir a ser na sociedade, enfim, outro conceito de educação formal.

A escola brasileira chegara ao final do século XX consciente de seu papel na sociedade visto a partir dos olhares advindos da educação de jovens e adultos. Parecia haver ali o germe de uma grande revolução nesta que sempre foi das mais conservadoras instituições da modernidade. E não haveria de ser desde outra origem exceto a própria EJA, pois a consciência revolucionária da educação evoluiria da consciência da pessoa do outro, de um aluno, portanto, de carne e osso, com história de vida das mais plurais e livre para desejar “ser” sem medo ou vergonha da sua própria identidade.

Não obstante ter a EJA participado muito proximamente das tímidas revoluções sociais ocorridas no Brasil entre a última década do século XX e o início deste século, mesmo dentro da própria microssociedade escolar, sempre esteve sujeita a forte vigilância e controle, sujeita ao inclemente crivo da cultura conservadora originariamente instituinte das classes dominantes nacionais, aquela, segundo Darcy, sempre mobilizada contra seu povo, contra si mesma. A pressão sobre o professor de EJA é, na maioria das vezes, silenciosa e exercida sobre sua representação social, tal como nos explica Freitas (2007):

Tomando-se como referência a perspectiva psicossocial e experiências no desenvolvimento das práticas de intervenção comunitária, pode-se dizer que aqueles que trabalham com a EJA, como educadores, vivem um grande paradoxo quando do exercício de suas atividades. Este paradoxo revela-se através dos seguintes aspectos: (§) o educador tem diante de si um universo riquíssimo de experiências e vidas (os seus educandos) que, normalmente, ali se reúnem ao fim do dia e, muitas vezes, em condições precárias de instalação, iluminação, alimentação, recursos, disposição física e atenção para aprender; (§) ao mesmo tempo, este educador também vivencia – muitas vezes sem ser comentado ou compartilhado com outros – uma relação de desvalorização silenciosa, em que parece haver uma hierarquia e "taxonomia invisíveis" que colocam o trabalho daqueles que atuam na EJA em uma escala e *status* inferior; (§) ele se "sabe" e se sente lidando com os chamados excluídos, desfavorecidos, expurgados do processo de aprendizagem nos tempos supostamente "normais" e teme, muitas vezes, que este caráter de exclusão e desvalorização também seja atribuído a ele. Isto em vários momentos pode trazer repercussões psicossociais importantes, que revelam alguns dos conflitos vividos por este educador entre aceitar *versus* recusar o próprio processo e alvo de seu trabalho. (§) Assim, a este educador exige-se e se espera que tenha uma postura e atitudes quase hercúleas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente.

(Freitas, 2007)

Já ao final da primeira década do século XXI, a sociedade e o Estado brasileiro davam sinais de intolerância com relação à educação de jovens e adultos e à escola regular que se subvertera a favor da inclusão e ao reconhecimento das identidades das minorias culturais. Aqui e acolá fechavam-se matrículas de EJA nas escolas públicas, diminuía as verbas de custeio de programas de EJA nos sistemas de ensino, com a justificativa de se aplicá-las em programas de "aceleração da aprendizagem" e "correção de fluxo", todos de origem duvidosa e eficácia não comprovada. Já fora do âmbito escolar, as classes médias emergentes do tardio e curto milagre econômico neoliberal que criara o Real Brasileiro, ressentiam-se da falta de prestígio social e vingavam-se do povo abaixo de si na pirâmide social, mirando, também, aquela escola audaciosa que punha os mais pobres a pensarem que eram gente

que nem eles. Paulatinamente, como um castelo de cartas a desabar de frente para trás, a cultura tradicional foi retomando espaços e reintegrando na escola o estado primitivo de um ensino conteudista, reprovador, adestrador de corpos e de mentes, verdadeira ferramenta de *abranquelhamento* pós-colonial. A coroar o retrocesso, a sociedade brasileira elege ao final da segunda década do século seu primeiro presidente da extrema direita, ou melhor dizendo, o primeiro que o declarava ser abertamente, eleito com a promessa de corrigir os “ideologismos” na educação, reprimir e vigiar os professores.

Em face disto, havemos de nos perguntar o que nos teria faltado incluir no processo da educação de jovens e adultos, a fim de que se pudesse tê-la consolidado e legitimado na cultura escolar, tornando-a, deste modo, senão imune, suficientemente forte para ser acolhida e incorporada, não apenas tolerada. Não havemos de alegar o mito recorrentemente arrolado de que a EJA não ensina, promove uma escola que não é escola, que aprova todo mundo etc. Ocorre que a política de cotas na educação superior brasileira derrubou este mito há algum tempo, pois desde sua implementação os alunos que cursam toda a educação básica em instituições públicas de EJA chegam à graduação e se integram aos cursos com a mesma desenvoltura que os demais alunos oriundos da educação regular. Se analisamos mais amiúde as práticas de ensino da EJA, muito pouca novidade encontramos. Até onde se saiba, nunca existiu nenhum programa metodológico ou didático específico para a escola de jovens e adultos, ao contrário, sua principal contribuição ao ensino foi tão somente a de dar prioridade às pessoas e, em lugar de enquadrá-las aos métodos e práticas de ensino, fez justamente o oposto: dos métodos, indagou por que não haveria outras formas de pensar; às práticas de ensino, aplicou outras vozes, outras matrizes culturais que lhes abriram à diversidade, ao sócio-histórico. Nisto se resume toda a obra de Paulo Freire: a mais simples e, ao mesmo tempo, mais complexa e revolucionária voz da educação de jovens e adultos.

A fragilidade da EJA não pode ser explicada se não por outros dois fatores. O primeiro deles, arrolado em Freitas (2007)...

“... este educador também vivencia – muitas vezes sem ser comentado ou compartilhado com outros – uma relação de desvalorização silenciosa, em que parece haver uma hierarquia e “taxonomia invisíveis” que colocam o trabalho daqueles que atuam na EJA em uma escala e *status* inferior; (...) ele se “sabe” e se sente lidando com os chamados excluídos, desfavorecidos, expurgados do processo de aprendizagem nos tempos supostamente “normais” e teme, muitas vezes, que este caráter de exclusão e desvalorização também seja atribuído a ele. Isto em vários momentos pode trazer repercussões psicossociais importantes, que revelam alguns dos conflitos vividos por este educador entre aceitar *versus* recusar o próprio processo e alvo de seu trabalho”

... leva o professor a buscar sua legitimidade frente a seus pares através de instrumentos exógenos, ainda que baseados em suas práticas. O professor pratica a EJA em sala de aula, mas a defende pela voz da academia, a voz de um outro a quem pede emprestado sua legitimidade. No Brasil, praticaram-se as mais singulares e relevantes práticas de EJA, que produziram verdadeiras revoluções sociais e pessoais. Professores contam com orgulho as histórias que viveram com seus alunos jovens e adultos, porém estes saberes preciosos – de escola e de vida – nunca foram reconhecidos como conhecimento acadêmico. Para serem reconhecidos como conhecimento acadêmico, é preciso trocar de boca: a do professor de sala de aula troca de lugar com a do acadêmico pesquisador. E o saber se perde, porque se torna mera tradução, mais fidedigna aos paradigmas da própria academia, do que aos esforços de ensino do professor. Apesar de toda a massa de produção acadêmica produzida sobre EJA no Brasil, esta aparentemente não logrou êxito em legitimá-la no espaço público.

Ao abrir mão de si mesmo para dar voz ao pesquisador acadêmico, o professor, tal como aluno à frente das tradições escolares, perde a voz e é, ele mesmo, obrigado a incorporar uma entidade racional, amorfa e atemporal, que fala de si na terceira pessoa ou se omite no sujeito indeterminado, e, o que de pior, deve imaterializar seu aluno para dele tratar como objeto de estudos, justo aquele aluno por cuja personalidade ele, professor de EJA, tanto luta. Este é, sem sombra de dúvida, o fator mais determinante da fragilidade da educação de jovens e adultos. Caminhamos muito bem na escola, apesar dos conflitos com a cultura tradicional. Lideramos movimentos sociais. Porém, pouco investimos em um discurso acadêmico coerente com os atores da EJA, seus professores, seus alunos e seus pesquisadores. A propósito da condição epistemológica da área de educação como um todo, Bernard Charlot bem assinala este ponto.

“O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (§) Portanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a aparente pureza e clareza da sociologia ou da psicologia. Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito, e com frequência obrigado a justificar-se, com relação a questões como: "O que é exatamente esta pesquisa? É de psicologia, de sociologia, é o quê?". Mas, também por definição, é uma disciplina

capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional.” (Charlot, 2006)

O breve excerto de Charlot está aqui posto como um convite à reflexão sobre a extensão dos limites e das rupturas que podemos propor na construção do discurso acadêmico da educação, aqui, particularmente no caso da EJA. Destaque-se que o trecho “*quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional*” traduz com precisão o problema epistemológico fundamental da EJA: como estudar o outro, esta figura sempre transitória e fugidia, absolutamente complexa, reduzindo-o ao objeto estável e atemporal do discurso acadêmico-científico? Com a ilusão de obter legitimidade pelo discurso unidimensional da pesquisa acadêmica, o pesquisador perde o professor, perde o aluno, perde a própria EJA.

O resgate dos movimentos revolucionários da educação de jovens e adultos em tempos tão sombrios como os que nos cercam nestes anos de 2020 passa necessariamente pela reinvenção do discurso acadêmico que a promove e fundamenta. É neste quadro de resgate do caráter social inclusivo da educação, que vejo a maior contribuição da obra de Maria do Socorro Calháu, uma pesquisadora que, em primeira pessoa, é capaz de desenvolver um estudo à altura dos mais rebuscados padrões acadêmicos e, ainda assim, preservar a humanidade e o olhar da professora que sempre foi e jamais deixará de ser. Seu livro é exemplo de que a educação não precisa ser uma disciplina epistemologicamente fraca, porém ostenta uma singularidade que a torna uma área de conhecimento de fato. Disse-lhe isso quando da defesa de sua tese de doutorado, que tive o privilégio de orientar, ou melhor, dar uns pitacos, porque quem sou eu para orientar aquela professora que tem o juízo do mundo dentro si, generosamente distribuído a todos a sua volta, tal como o faz ao publicar este livro?

Socorro aborda ao longo do livro o delicado tema da alfabetização do jovem e do adulto, tema recorrente e, de certo modo, instituinte da EJA desde as primeiras práticas, ainda quando da alfabetização proibida dos negros escravos no Brasil Colônia. E como professora consagrada da e na EJA busca nos definir a construção da escrita como direito e como processo cognitivo, explicando, ao mesmo tempo, toda a questão sociocultural subjacente à inserção dos sujeitos nas práticas de cultura escrita e, a complexa questão dos conflitos entre modos de pensar prevaletentes na cultura letrada e nas práticas sociais das culturas orais. E dando voz e espaço a um sujeito-alfabetizando real, o conduz ao centro do livro, para o qual todo conhecimento converge e somente no qual ganha sentido.

A síntese de duas obras em uma, como referência para a formação de professores alfabetizadores e como referência para a produção de conhecimento em EJA, faz deste livro uma

contribuição das mais relevantes para promover a legitimação da área, consolidar a Educação como disciplina acadêmica e, sobretudo, promover *movimentos de aceleração evolutiva sustentáveis*.

Referências

CHARLOT, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11(31). Acesso: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. In: *Educar em Revista*, (29). p. 47-62. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>.

RIBEIRO, Darcy (1975). *Configurações histórico-culturais dos povos americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SILVA, Alexandra Lima da. (2018). Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 23. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230067>.

SOUZA, Jesse (2006). *A construção social da subcidadania : Para uma sociologia política da Modernidade periférica*. Rio de Janeiro: IUPERJ. ISBN: 85-7041-384-X.