

CONVERGÊNCIAS ENTRE EJA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A CLASSE TRABALHADORA

CONVERGENCES BETWEEN EKA, EDUCAÇÃO DO CAMPO AND PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR AND THE CONSTRUCTION OF AN INTEGRAL EDUCATION FOR THE WORKING CLASS

Alexandre da Silva Borges 1
Manoel José Porto Júnior 2

Resumo: O trabalho em questão faz uma reflexão acerca dos contextos e modalidades formativas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Pré-Universitário Popular, tendo como objetivo identificar suas respectivas convergências, a partir dos aspectos da Educação Popular, da formação omnilateral e da consciência de classe. Ainda, o artigo apresenta questões específicas desses espaços, trazendo ao público leitor a realidade da classe trabalhadora nos caminhos de sua formação/ensino, apontando o princípio educativo do trabalho como forma de permitir experiências comuns de pertencimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Pré-Universitário Popular; Educação Popular; Consciência de Classe.

Abstract: The present paper reflects on the contexts and formative modalities: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Pré-Universitário Popular, aiming to identify their respective convergences, from the aspects of Popular Education, of omnilateral training and of class consciousness. Nevertheless, the article presents specific issues from these spaces, bringing to the reading public the reality of the working class in their ways of formation/teaching, pointing out the educational principle of work as a way of allowing common experiences of belonging.

Keywords: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Pré-Universitário Popular; Popular Education, Class Consciousness.

1- Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professor de História no Albert Colégio (Pelotas). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628774912594179>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2572-0074>. E-mail: alexandreborgesh@gmail.com

2- Professor nos cursos Técnico em Eletrônica e Formação Pedagógica (Campus Pelotas) e Mestrado ProfEPT (Campus Charqueadas), do Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSul). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2210520954091125>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4850-8965>. E-mail: manoelportojunior@gmail.com

Introdução

A motivação deste trabalho tem origem nas discussões oriundas da APNP¹ Políticas Públicas e Inclusão Social na Educação Profissional e Tecnológica, do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul. A APNP teve como objetivo geral estudar a relação entre o conceito de ensino médio integrado e a luta de classes, levando em conta sua organização e gestão, dando ênfase para políticas de inclusão social. Como objetivos específicos: analisar a potencialidade de transformação social presente no EMI; estudar a organização e gestão da EPT, com ênfase para a formação técnica; conhecer as modalidades de EJA e de Educação do Campo e analisar criticamente as políticas de inclusão frente o avanço do discurso meritocrático.

A problemática que o texto coloca é justamente pensar a questão da classe, a partir do conceito marxiano, nos âmbitos de ensino “populares”, como os contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação do Campo e do Pré-universitário Popular. Contextos com peculiaridades definidas, porém, que abarca um público que geralmente passa pelos mesmos obstáculos – dificuldade de acesso à educação, permanência, pertencimento etc. Para tanto, o objetivo geral do trabalho é buscar convergências entre os espaços mencionados, atentando para o conceito de classe, com vistas à uma formação crítica e politizadora. Ainda, salienta a necessidade da eleição do trabalho como princípio educativo, como forma de valorizar os conhecimentos de vida destes sujeitos.

Nesse sentido, buscou-se autores como: Amaral (2016), que aborda questões específicas da Educação de Jovens e Adultos a partir do Ensino Profissional; Bruno (2019), o qual discute a Educação do Campo, a partir de experiências do IFSul; Vieira (2017), com o esclarecimento acerca da Pedagogia da Alternância; Porto Júnior (2014), no que toca às perspectivas contra-hegemônicas num campo de disputa; Caseira e Pereira (s/a), os quais traçam um histórico da EJA no Brasil e suas implicações com a Educação Popular; e Coronel, Borges e Pereira (2020), na apresentação do contexto do Pré-universitário Popular Povo Novo. Ainda, balizam este trabalho as noções gerais dos constructos teóricos da Educação Popular, com Freire (2011 e 2015), Brandão (1985 e 2006) e Gadotti (2012).

EJA, Educação do Campo e Pré-universitário Popular: convergências

Sabe-se que, por inúmeras razões – resultantes de um sistema onde as facilidades de acesso a bons serviços estão reservadas aos sujeitos com maior poder aquisitivo – boa parte dos brasileiros e brasileiras não possuem/possuíram as condições necessárias para o acesso e a permanência em espaços de ensino formais, que, por sua vez, garantem a qualquer indivíduo (ou deveriam garantir) um adequado preparo para sua inserção não apenas no mercado de trabalho, mas na sociedade.

Pode-se mencionar uma gama de cidadãos que, acometidos pela pobreza e suas vulnerabilidades, não tiveram a chance de escolarização, substituída pelo trabalho precoce, remunerado, tão necessário para a subsistência de si e de sua família. Trabalhadores que, a partir da sua prática, desenvolveram saberes, muitas das vezes técnicos, porém essencialmente empíricos, sem poderem relacioná-los com as teorias, próprias do meio científico, preponderantes na esfera do ensino escolar/acadêmico. Sem falar naqueles e naquelas que mal sabem escrever seu nome, mas desde muito cedo são domésticas, pedreiros, agricultores, operários etc. Felizmente, parte desse público procura, mesmo que tarde, uma formação – a partir de uma educação formal. E assim encontram espaço, como por exemplo, na EJA, para galgar uma nova condição, existencial, para além de social ou financeira.

A história da EJA ultrapassa sua nomenclatura, na linha do tempo. Pode-se entender o intento e o movimento de grupos sociais a partir de sua luta para o acesso à educação. Ou seja, invariavelmente, é uma história, como expõem Sampaio e Almeida (2009), produzida

1 Atividade Pedagógica Não Presencial.

à margem do sistema educacional. E, nesse sentido, pressupõe-se atritos sociais relevantes, no que toca a formação de vulneráveis, desde a colonização brasileira. Outrossim, entender o contexto popular dessa disputa – entre oprimidos e opressores, é perceber que nenhuma política pública parte sem o reclame, a reivindicação de direitos que, inacreditavelmente, sempre são básicos a todo e qualquer indivíduo. Ainda, cabe nessa reflexão o aceite da natureza popular, de classe, da realidade da EJA,

Ao nos debruçarmos sobre a história da EJA no Brasil, estamos também nos debruçando sobre a história da Educação Popular (EP) do país, sobretudo, se estivermos tratando de meados do século XX, onde a EJA recebeu avanços no que diz respeito à dimensão política e legal da modalidade, a partir de movimentos populares (...) (CASEIRA E PEREIRA, S/A, pg. 2)

As concepções da Educação Popular², na vanguarda do pensamento freireano (tão necessárias e discutidas no âmbito acadêmico, dispensando referências), debruçam-se sobre as demandas dos grupos marginalizados, principalmente no que tange à esfera da educação, furtada das camadas mais humildes. Contudo, a postura da Educação Popular, ainda, prevê a politização e a criticidade na formação do indivíduo. O pertencimento, a identidade, a cultura e a realidade ambiental (no seu sentido mais amplo) do trabalhador e da trabalhadora são levados em consideração na ação “educar” – num constante diálogo (dialético) entre “educador” e “educando”. Trata-se de uma nova história, já que as experiências dos oprimidos importam, não como conjuntos folclóricos, mas como fatos históricos. E o contrário seria violento, pois “[a] imposição de uma história baseada na voz de um grupo privilegiado constitui um ato de violência, que reduz a lógica do diálogo, embora não seja possível dizer que interrompa de forma absoluta a geração dos discursos marginalizados.” (PEREIRA, 2007).

Portanto, na EJA, o profissional educador deve estar consciente dessas peculiaridades, das condições físicas, mentais, financeiras e sociais de seus educandos. As turmas dessa modalidade de ensino são preenchidas por pessoas que trabalham um ou dois turnos e que reservam o período noturno, geralmente, para estudar. Pessoas cansadas, onde os ânimos não suportariam, habitualmente, as condições clássicas de ensino (carga de leituras, exercícios, aulas expositivas etc.). Contudo, a sede por conhecimento é o estopim para driblarem o cotidiano pesado e, tal qual a modalidade de ensino comum, apreenderem e trocarem saberes. Mesmo assim, a postura do educador nesse espaço popular deve predispor atenção e zelo para com o sujeito aprendente, seu contexto e suas demandas.

Gisela Lange do Amaral (2016), em sua tese intitulada *Educação Profissional Emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica*, traz a perspectiva da Educação Profissional atrelada à EJA, a partir das ações dos governos de Lula e Dilma. Segundo ela,

[d]epois do Decreto 5154/2004 – que não havia conseguido vencer os interesses hegemônicos – o PROEJA foi a primeira grande proposta do governo Lula para Educação Profissional que parecia ter vencido esses interesses. Para além das críticas que podem ser feitas a ele, esse Programa reflete uma intenção de oferta de formação profissional qualificada numa perspectiva emancipatória e voltada àqueles que não puderam acessá-la na idade adequada. (p. 61-62)³

² “Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (GADOTTI, 2012, p. 14).

³ O Decreto 5154/2004 tem por finalidade regulamentar os artigos 36, 39, 40 e 41 da LDB 9.394/1996, os quais delimitam a Educação Profissional e Tecnológica – que por sua vez deixam lacunas para regulamentações

Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é visto como fundamental no rol de políticas públicas voltadas ao ensino profissional de impacto expressivo, justamente instituída em governos de cunho popular. Em sua concepção, contou com a experiência de projetos como o Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, a partir de 1996, aproveitando-se de brechas em uma política pública bastante equivocada, estabelecida pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), iniciado em 1995, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, cabe frisar a existência de intenções “retóricas”, esboçadas em discursos dos governos Lula e Dilma, que pretendiam a formação integral e politécnica a partir de uma escola unitária. Intentos amarrados pelas relações díspares, com representantes dos interesses mercadológicos e empresariais. No fim e ao cabo, como resultado de novas diretrizes políticas, pode-se dizer que o PROEJA foi ficando à sombra do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), perdendo espaço, bem como o financiamento.

Ainda, o trabalho de Amaral (2016) ressalta o mote do Decreto 5478/2005, o qual lança o PROEJA: trata-se da construção de uma sociedade mais igualitária, tanto na ordem política quanto das ordens social e econômica – um projeto de nação pautada na realidade do mundo do trabalho, radicalmente democrática e justa (BRASIL, 2007). Ou seja, o cerne da questão não está simplesmente definindo a inclusão de educandos desprovidos de condições anteriores de acesso ao ensino, mas sim de uma transformação expressiva da vida desses sujeitos.

Já no tocante à Educação do Campo, como se pode definir?

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (SALETE; *Et al.*, 2012, p. 240)

Portanto, percebe-se que a Educação do Campo prevê todo um conjunto de hábitos, costumes e peculiaridades de um contexto definido. Na esteira da Educação Popular, o objetivo principal está na inclusão dos sujeitos, não apartados do seu meio e de tudo aquilo que ele abarca. Nesse sentido, é possível traçar a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural, justamente porque esta última não intenta a aproximação entre as diretrizes de ensino e o mundo do trabalhador rural, do sujeito camponês. Ao contrário, a educação rural atropela a cultura do campo com ideais urbanos, como o preparo para o trabalho industrial, por exemplo, culminando numa tentativa de inserção no mundo capitalista, o que Paulo Freire (2011) traduziria em “atitude colonizadora” e “educação bancária”.

A Educação do Campo está alinhada à uma formação mais integral, a qual interliga os saberes dos sujeitos envolvidos nessa modalidade com os conteúdos do ensino formal. Portanto, há uma justa valorização dos saberes do campo, na proposta de uma educação sem o preconceito ideológico e a preferência do progresso atrofiado, o qual apenas visa a preponderância do urbano – o que ocasiona o êxodo rural.

Bruno (2019), em sua dissertação de mestrado, sob o nome *O que nos ensina o campo: uma reflexão sobre a experiência do IFSul com Educação do Campo e o Movimento dos Agricultores* posteriores.

Sem Terra, diz que

[e]ssa “desacreditação” ideológica, a construção no imaginário da figura do “jeca tatu” e do atraso social e cultural de formas mais tradicionais de agricultura formam o ingrediente cognitivo que junto ao pouco rendimento financeiro obtido na produção agrícola, a baixa capitalização, a concentração e pressão do latifúndio e do agronegócio, incrementam o processo contínuo do êxodo rural, principalmente entre os mais jovens. (p. 35)

Na contra-mão desse movimento está a Educação do Campo. E o contraste das condições de ensino entre o campo e a cidade alertam para uma atenção maior, na pertinente demanda do estabelecimento e permanência dos mais jovens no seio familiar, herdando as atividades de seus antecessores, porém com melhores oportunidades de desenvolvimento. Não se trata de uma presilha que torna inviável o deslocamento de classe, a mudança social, mas sim a oferta decente de uma continuidade em seu meio.

O pertencimento cultural, a partir de noções patrimoniais, é antecipado pelas etapas de reconhecimento e valorização. Ou seja, que tipo de educação faz o educando do campo refletir sobre seus modos-de-fazer, seus saberes, enquanto valores importantes para a constituição cultural de sua região, estado e/ou país? Reconhecer sua cultura, seus patrimônios (materiais e imateriais) e suas práticas como dignas e ricas para e na sociedade, proporcionam então a valorização e, assim, o pertencimento. E nesse sentido, para um jovem do Povo Novo (3º Distrito do Rio Grande), por exemplo, não bastaria saber que na sua terra nasceu Alfredo Ferreira Rodrigues ou Antônio de Souza Neto. Não se trata do reconhecimento de grandes vultos, mas sim do poder simbólico das relações familiares, das técnicas de plantio, das benzeduras e uso de ervas pelos avós, por exemplo. Eis o imaginário local (nesse caso, de matiz rural) percebido, valorizado, pertencido e então defendido por aqueles que dele compartilham.

Concomitante à inclusão e permanência dos indivíduos do campo no ensino, há também a vivência dos mesmos em seus respectivos lares e ambientes de trabalho. Ambas as polaridades possuem um mesmo peso num regime de alternância. É o exemplo desenvolvido pelo CEPPA⁴ em 2013, em parceria com o IFSul, no desenvolvimento do Curso Técnico Subsequente em Agroecologia. O funcionamento se dava da seguinte forma: os estudantes ficavam “um determinado período de tempo “internos” nos alojamentos do CEPPA, o “Tempo Escola”, e um período junto às suas comunidades, o “Tempo Comunidade”, desenvolvendo trabalhos pré-determinados durante o Tempo Escola” (BRUNO, 2019, p. 39). Dessa maneira, nos períodos onde a família precisava de auxílio para o plantio ou a colheita, por exemplo, o educando teria tal disponibilidade, não perdendo o ritmo de trabalho que, como sabemos, sustenta a agricultura familiar. Quando a demanda de trabalho no campo reduzia, voltava-se ao Tempo Escola. Outro ponto mencionado por Bruno é o fator administrativo/financeiro do espaço de ensino, o qual mantinha-se com financiamento do PRONATEC, porém com recursos intermitentes – assim, a alternância proporcionava flexibilidade. Além disso, a alternância possibilitava aos educadores uma pausa para a avaliação pedagógica do projeto em curso.

Vieira (2017), em sua dissertação intitulada *A pedagogia da alternância do curso de Agroecologia: um estudo de caso no IFSul*, reitera que este regime de ensino, o qual surge na França de 1935, e que desde então, pode ser entendida enquanto uma metodologia que se estrutura na “formação integral dos jovens e o desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...), por meio do apoio da família, da comunidade e instituições” (p. 13-14). E, nessa esteira, defende que o acesso e a permanência desse público à uma formação/educação de qualidade é fruto da luta dos mesmos, na defesa de seus interesses. A base desse tipo de ensino encontra balizas gramscianas, de uma escola unitária e, para tanto, estratégias político pedagógicas, e até mesmo epistemológicas, devem ser traçadas. Logo, trabalho, ciência

⁴ Centro de Educação Popular e Pesquisa Agroecológica, “localizada na sede do Assentamento Roça Nova, distante 12 quilômetros de Dario Lassance, um dos bairros que compõem a sede do município de Candiota, na região da Campanha do estado do Rio Grande do Sul” (BRUNO, 2019, p. 39)

e cultura definiriam/definem uma formação integral⁵ e intelectual dessa classe.

Percebe-se, que a exemplo da experiência do Projeto Integrar, desenvolvido sob o PLANFOR de FHC, a experiência de Educação do Campo do IFSul aproveitou-se de brechas de um programa com enormes contradições, como o PRONATEC, para uma aproximação com o Movimento do Trabalhadores Sem Terra (MST) e a construção de uma educação emancipadora do e no campo. Como fruto dessa experiência e a partir da relação do IFSul com o Fórum de Agricultura Familiar da Região Sul, temos em funcionamento a EFASUL - Escola Família Agrícola da Região Sul - no município de Canguçu, funcionando no regime de alternância e se referenciando nos princípios pedagógicos da Educação do Campo. Todos os estudantes são matriculados no IFSul e a coordenação pedagógica e administrativa das atividades é de responsabilidade da AEFASUL, associação que congrega movimentos do campo e instituições públicas.

Até então, foram apresentadas, de forma resumida, duas realidades muito próximas: EJA/PROEJA e a Educação do Campo, juntamente com o regime de alternância. Próximas referente às demandas específicas dos públicos interessados. A classe trabalhadora – seja ela operária ou campesina. Acesso e permanência, de forma saturada, aparecem como os pontos-chaves – atrelados sempre às resistências e inflexibilidades de uma sociedade desigual e suas respectivas dificuldades. Nessa natureza, pode-se citar outra realidade, a qual também encontra convergências com as anteriores aqui citadas. Os Pré-universitários Populares (PUP) são exemplos de espaços onde a Educação Popular é a estrela guia, onde educador e educando produzem uma relação dialógica entre os saberes próprios da comunidade onde estão inseridos e os conhecimentos que necessitam para ingressar na universidade, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O público dos PUP geralmente é formado por pessoas que se depararam com as barreiras financeiras em suas vidas, e que precocemente tiveram que trabalhar, não dando continuidade em sua formação. Porém, aqui, com uma peculiaridade – já que a maioria dos sujeitos possuem o ensino médio completo e almejam o ingresso em um curso superior. Pessoas que, por se formarem há muito tempo, sentem-se despreparadas para enfrentar o Enem ou os vestibulares do Institutos Federais. Porém, educandos recém formados, sem condições de custear cursinhos preparatórios, também procuram este auxílio que, geralmente, parte das universidades e institutos a partir de projetos ou programas de extensão.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a partir do Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) diversos PUP's foram criados, em diferentes distritos. Filiado ao PAIETS, foi elaborado o Pré-universitário Popular Povo Novo (Pré-Uni), atendendo a comunidade. O interesse partiu de acadêmicos do Povo Novo que estavam em formação, outros já formados em cursos de licenciatura e bacharelado e outros com pós-graduação. O movimento procurou um espaço físico para ministrar as aulas e, logo, a demanda foi suprida pela comunidade católica que cedeu a sala de catequese ao lado da Igreja de Nossa Senhora das Necessidades. No decorrer do projeto, o qual se definiu enquanto grupo, houve o interesse, manifesto pelos educadores, por uma formação, a partir de encontros e reuniões, discutindo questões próprias da Educação Popular. Talvez, aí esteja um primeiro obstáculo para o educador que não possui tal formação em seu curso de graduação. Como ser um educador, e não professor? E nesse desafio, a sensibilidade é o primeiro passo.

Povo Novo é um distrito riograndino localizado entre as duas cidades, Rio Grande e Pelotas. O centro do distrito é cortado pela BR-392 e a Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo Ferreira Rodrigues é sua principal referência para quem passa por ali. Os sujeitos que habitam Povo Novo trabalham em setores diversos, como na Camil (engenho de arroz que se estabeleceu na comunidade), no comércio de Pelotas ou nas indústrias portuárias de Rio Grande, por exemplo. Contudo, boa parte dos pongondós – gentílico pouco usual – ainda se dedicam à agricultura, morando mais afastados do vilarejo. Um dos educandos encontrava dificuldade para assistir às aulas do Pré-universitário, dada a distância e o cansaço devido ao

⁵ “A formação integral é um ideal formativo preconizada por diferentes estudiosos da educação, entre eles Marx, Gramsci, Paulo Freire, Saviani, Frigotto, Ramos, Ciavatta e outros, e este objetivo está presente na Lei 9394/96-LDB, a fim de que os sujeitos tenham condições para o exercício da cidadania plena”. (VIEIRA, 2017, p. 14).

trabalho na plantação de cebola.

Dadas as peculiaridades, na organização do Pré-Uni,

[...] preocupou-se não apenas em atender a demanda do acesso à universidade a partir da [“]transmissão[“] dos conteúdos preestabelecidos, mas também provocar o empoderamento dos educandos, promovendo uma resposta à polaridade do arquétipo do professor enquanto opressor; dada uma hierarquia imposta pela educação tradicional – além de uma valorização/sensibilização mútua, mas reafirmada pelos educandos, em relação aos seus iguais – característica da Educação Popular; já que esta possui um viés coletivo. (CORONEL; BORGES & PEREIRA, 2020, p. 5)

Concomitante aos debates acerca do que viria a “cair no ENEM”, muito se conversava em relação aos desejos e sonhos, preocupações e medos, problemas encontrados, ansiedades próprias do momento, dificuldades particulares e comuns do grupo.

No ano de 2018, por exemplo, a maioria dos ingressantes no Pré-Uni conseguiram adentrar o âmbito técnico ou superior de ensino:

Ensino técnico

- uma educanda para o curso de Téc. Agropecuária (CAVG – IFSul/Pelotas);

Ensino Superior

- uma educanda para o curso de Licenciatura em Matemática (FURG);
- uma educanda para o curso de Licenciatura em Geografia (FURG);
- um educando para o curso de Engenharia da Computação (FURG);
- um educando para o curso de Licenciatura em Química (CAVG – IFSul/Pelotas). (Ibidem, p. 8)

Os dados mostram que houve uma maior aderência/acesso do público feminino, o que nos faz questionar se há uma dificuldade maior do gênero masculino em encontrar um tempo para a retomada do estudo em detrimento da carga de trabalho que lhes pesam. Outra informação clara é a preferência pela FURG, enquanto universidade, e o IFSul (Pelotas) entre os Institutos.

Contudo, para além da vitória exposta em faixas e publicações, de fato merecidas, está a transformação do sujeito que compartilha dos ideais de uma educação popular e, por consequência, reflete sobre o seu lugar no mundo, seu grupo social, sua comunidade. Eis o processo de reconhecimento.

No decorrer da construção histórico-social a negação ao direito ao reconhecimento de si, anulou a construção da identidade de muitos sujeitos, fortalecendo o medo de seguir seus sonhos, tolhendo a sua liberdade de fazer escolhas. Assim sendo, a atuação junto às camadas

populares, possibilita ao educador contribuir para o reconhecimento da importância de seus saberes, instigando os sujeitos a se perguntar, o que são e o porquê encontram-se em determinado contexto social, político e econômico. (Ibidem, p. 11)

Nesse sentido, foram fomentadas conversas que trouxeram, por exemplo, as peculiaridades culturais, os patrimônios pongondós e suas nuances. Em uma das práticas pedagógicas, cada educando trouxe um objeto, uma fotografia ou uma história familiar, o que reverberou num maior entrosamento da turma e de um pertencimento a partir dos pontos em comum.

Portanto, é inegável as convergências entre as diferentes modalidades que compartilham de uma postura popular de educação e de vitórias significantes de sujeitos com “perrengues” semelhantes, dada a realidade social comum, característica de onde os mesmos provêm.

O conceito de classe e sua pertinência para uma formação crítica e politizadora

Neste universo popular de ensino, a formação “exitosa” deve ser aquela que oportuniza o ensino de acordo com a acessibilidade dos conhecimentos científicos, mediando e ensinando conceitos e especificidades das mais distintas áreas do saber, porém ancorada em aspectos reais da vida e do cotidiano de cada educando, de cada comunidade. Este é o sentido do princípio educativo do trabalho. Bem diferente da pedagogia das competências, onde é ressaltado o “saber fazer”, uma formação omnilateral ou integral, que elege o princípio educativo do trabalho, articulado com as demais dimensões da vida humana, quais sejam, a ciência e a cultura, aponta no caminho da politécnica. Segundo Marise Ramos (2008, p.62) “Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.”

Na defesa do princípio educativo do trabalho, Frigotto e Ciavatta afirmam:

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada - sua forma prescrita pela lei -, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753).

Sendo assim, a inclinação político-ideológica do educador tende a esclarecer quanto ao contexto histórico dos indivíduos, numa atitude crítica perante às tendências abruptas da desigualdade, da corrupção, da exploração, dos preconceitos etc. É por esse motivo que a Educação Popular, ou as tendências de ensino das realidades mencionadas (EJA/PROEJA, Educação do Campo e os PUP's), possuem convergências gritantes. Sobretudo quando aliadas a projetos de democratização do espaço escolar e de transformação econômico-social da sociedade.

O aprimoramento da democracia escolar, com a eleição do trabalho como princípio educativo, articulado com

iniciativas econômicas que subvertam a lógica do capital parece-nos ser possível e necessária, no sentido de transformação das relações produtivas e sociais. Somente assim, a escola poderá mudar seu destino e romper com a lógica reprodutora da sociedade de classes sob a lógica do capital, que tem levado à barbárie.

Aproximar a educação das reais necessidades e anseios das pessoas é um passo para democratizá-la. Convém salientar que é impossível uma estratégia “salvacionista” a partir somente da escola. A educação pode, isso sim, servir a um projeto de desenvolvimento diferenciado, que articule aspectos de transformações políticas, sociais e, necessariamente, econômicas.

Para tanto, deve-se unir as experiências dos trabalhadores em educação e de estudantes a conceitos filosófico-teórico-práticos que possibilitem através da *práxis* uma robustez do discurso contra-hegemônico no interior do ambiente educacional. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 92)

A politização e a postura crítica auxiliam na tomada de consciência, de classe e de existência. Uma das mais importantes funções de um ensino de qualidade e emancipador (onde o próprio sujeito renasce a partir de sua luta) está no processo de entendimento de si enquanto sujeito histórico, capaz de transformar o seu meio em prol do bem estar social de sua comunidade; de transpor as barreiras impostas pela desassistência, melhorando sua condição de vida. Para tanto, o percurso que leva à emancipação por meio da luta é o mesmo que torna possível o reconhecimento de classe, já que

[a] classe trabalhadora se faz na luta que trava contra o capital, não sendo simplesmente e estruturalmente determinada. A formação de sua consciência é consequência da experiência de luta de cada um, luta esta decorrente, isso sim, de determinadas relações que ocorrem em um modo de produção que confisca grande parte do fruto do trabalho de muitos para enriquecer uma pequena parcela da sociedade. (PORTO JÚNIOR, 2014, p.25).

Segundo Edward P. Thompson (1987, p. 10),

[...] 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.

Dessa forma, a escola pode ser um ambiente de experiências comuns de membros de uma mesma classe social. Entendemos que tal possibilidade é extremamente potente nos três casos aqui apresentados: EJA, Educação do Campo e cursos Pré-Uni. Isso porque atuam junto a setores da classe trabalhadora, com condições materiais muito semelhantes. Em um ambiente propício, as experiências comuns de estudos, conectados às suas realidades, propiciam a consciência que se forja na necessidade da luta.

Da tomada de consciência, um exemplo: o caso das *Crianças em Greve 1911* de Dave Marson

O período vivido e analisado por Dave Marson demarca grande agitação entre os trabalhadores que reivindicavam contra os desajustes entre as classes, as más condições de vida do grupo, na defesa de maior igualdade e qualidade de vida. Tudo isso se passa no Reino Unido, em 1911, em diferentes regiões. Contudo, Marson parte de Hull, quando aborda um movimento atípico em escolas daquele contexto. Estudantes passaram a refletir sobre suas condições nos espaços de ensino formais/tradicionais ingleses. Os tratos ríspidos, a rigidez opressora, os castigos, as condutas dos professores foram pontos desafiados pelas crianças, espelhadas nos seus pais. A obra ressalta as nuances entre os operários, estivadores e demais trabalhadores, comparados com o universo das crianças que também eram oprimidas. Porém, diferente dos primeiros, as crianças não ousavam romper com o instituído, dada hierarquia e costumes. Ao contrário, não havia, segundo Marson, empatia. Quanto algum colega sofria um castigo, os demais eram coniventes com o ocorrido. Contudo, as agitações e greves dos adultos deram o exemplo aos pequenos. A união entre os pares e a reflexão sobre a realidade do ensino que usufruíam foram alterando as relações dentro da escola, explodindo em greves, as manifestações.

Figura 1 - Hull, Crianças em Greve, 1911 (Capa da obra de Dave Marson)



Fonte – Capa de bibliografia.

O ocorrido demarca um grande impacto na sociedade estabelecida pela discrepância entre as classes, deixando os opressores atônitos frente ao embate que contou com crianças de 6 e 8 anos, por exemplo. As marchas advinham por todos os lados, deixando uma questão: como houve tamanha consciência, até mesmo por aqueles que não tinham sequer a menor condição de resposta ao sistema? Cabe frisar que os estudantes não tinham o apoio dos seus professores, tão pouco da instituição como um todo, a escola. Mas, tinham o exemplo daqueles que, por razões diferentes, também eram oprimidos.

Diferente de 1911 e das instituições de ensino tradicionais inglesas, os tempos atuais, a partir de teorias e práticas promotoras da equiparação social através da educação, podem dar ferramentas e servir de apoio para novas revoluções.

À guisa de conclusão

O presente artigo buscou traçar pontos de convergência entre as modalidades e espaços

de ensino intitulados EJA, Educação do Campo e Pré-Universitário Popular, entendendo a consciência de classe e a formação omnilateral como meio *sine qua non* para o desenvolvimento de comunidades cujas necessidades encontram aberturas nas políticas públicas afirmativas e nas iniciativas pedagógicas que dialogam com seu pertencimento em espaços educativos.

Que se possa, nesse texto, tomar como exemplo prático e poético o levante das crianças inglesas de 1911, as quais, pela empatia, não apenas aderiram ao espírito de luta - tomando consciência de sua própria classe - , mas que também souberam identificar os desajustes de uma sociedade pausada no patriarcado e na exploração dos trabalhadores. Exploração iniciada desde a indiferença perante o menor, passando ao chão de uma escola opressora que, até hoje, tende a repetir condutas um tanto descabidas para os dias atuais. E nisso nem tanto interfere as posturas chamadas “conteudistas”, onde o professor é considerado o provocador e apaziguador do conhecimento, mas sim o descaso frente aos saberes existentes naquele que apreende, sua vida, suas angústias, seus sonhos. E, para tanto, a formação mais integradora, tanto das matrizes técnicas como das disciplinas humanas que dão substrato ao pensamento crítico, fomentadas nas modalidades e espaços aqui discutidos, parecem as mais ideais para o cenário presente em que estamos inseridos.

Referências

AMARAL, Gisela Lange do. **Educação profissional emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica**. Tese de doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016. 230 f.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRUNO, Gabriel Rodrigues. **O que nos ensina o campo: uma reflexão sobre a experiência do IFSul com a Educação do Campo e o Movimento dos Agricultores Sem Terra**. Dissertação (Mestrado), IFSul, campus Charqueadas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Charqueadas, RS. 2019. 50f.

CASEIRA, Veridiana; PEREIRA, Vilmar Alves. **História da Educação de Jovens e Adultos: encontros com a educação popular**. Disponível em https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/caseira_pereira.pdf. Acessado em 13 de janeiro de 2021.

CORONEL, Adriana Silveira; BORGES, Alexandre da Silva; PEREIRA, Vilmar Alves. **O Espaço Pré-Universitário Popular Povo Novo: a problematização da Prática Educativa priorizando a Emancipação Humana**. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.

V. 06, Edição Especial, out. 2020. Artigo nº 1891. Disponível em <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1891/1285> Acessado em 14 de janeiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV-Fiocruz/Expressão Popular, 2012, p. 748-755.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012

MARSON, Dave. **Greves de Crianças em 1911**. 1973. Disponível em <https://libcom.org/library/criancas-em-greve> Acessado em 30 de janeiro de 2021.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na Escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: paulinas, 2007.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas**. Tese (Doutorado) pela Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014. 191 f.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-Pr, 2008, p. 61-76.

SALETE, Roseli; *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. V.1. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

VIEIRA, Leonice Chaves. **A pedagogia da alternância do curso de Agroecologia: um estudo de caso no IFsul**. – Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.196 f.

Recebido em 31 de dezembro de 2020.

Aceito em 2 de fevereiro de 2021.