



I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: *Linguagens e Leituras*
III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura
VII Encontro Local do PROLER
UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO 2009

SABERES DO COTIDIANO E SABERES ESCOLARES: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

Janaina de Oliveira Menezes¹
Rejane Souza Ribeiro de Cristo²

Resumo: Na Educação de adultos, muitos conflitos são verificados por diferenças de posturas em relação ao conhecimento. Os alunos adultos esperam da escola propostas objetivas e que coincidam com seus anseios e suas necessidades; por outro lado, trazem consigo conhecimentos adquiridos ao longo da vida que se chocam com os objetivos da escola. São nas aulas de EJA, onde os alunos já dispõem de um referencial prático bem organizado, que estas dificuldades de interação se mostram mais evidentes. Os professores tendem a negar, em suas metodologias, a possibilidade de interlocução entre os saberes cotidianos apresentados pelos alunos e a educação formal referendada pela cultura hegemônica, entendendo esta relação apenas como figura exótica na escola. Consideramos que os saberes do cotidiano são negados enquanto conhecimentos válidos porque legitimam uma cultura cingida na desigualdade e carregada de significados dos grupos marginalizados. Por assim entender, nós educadores nos questionamos sobre os melhores métodos e as melhores propostas para a EJA. Contrariando a idéia de uma isenção, a imagem que formamos da cultura letrada não é neutra, e a implicação ética dos interesses desta apropriação do mundo vai indiretamente influenciar nas posturas dos professores frente às formas de conhecimento.

Palavras-chave: Saberes. Cultura letrada. Interação. Conhecimento. Formação.

¹ Pedagoga e Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Professora Auxiliar Substituta e Coordenadora Pedagógica de tutoria do curso de Biologia na modalidade EAD, turma 1, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Email: janamez@gmail.com

² Pedagoga e Especialista em Métodos e Técnicas do Ensino Superior. Coordenadora Pedagógica de tutoria do curso de Biologia na modalidade EAD, turma 2, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora Auxiliar Substituta na Universidade do Estado da Bahia (UESB). Email: reje05@bol.com.br

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), já distante dos objetivos meramente profissionalizantes, busca hoje formar o educando de maneira especializada e considerando sua faixa etária. Observa-se que os alunos adultos esperam da escola propostas objetivas e que coincidam com seus anseios e suas necessidades, mas, por outro lado, trazem consigo conhecimentos adquiridos ao longo da vida que se chocam com os objetivos da escola, que, por vezes, assume uma postura de *aburguesamento* (Grignon, 1995, p.185), ou seja, se posiciona de maneira a valorizar em demasia os conhecimentos científicos que caracterizam uma educação elitista, e não considera importante dar um tratamento de interação aos conhecimentos que se aproximem dos saberes populares, característica marcante desta modalidade de ensino. A escola quase sempre não compreende seu papel integrador na educação do jovem e adulto ou não considera importante dar um tratamento ao conhecimento que se aproxime destes anseios hora relatados.

Ao ingressarem na escola, os educandos adultos, embora estejam excluídos de muitas possibilidades que a cultura culta oferece, trazem uma gama de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, em breves passagens anteriores pela escola ou na realização de atividades cotidianas. Suas expectativas vão além de apenas conseguir sucesso profissional, mas de serem cidadãos autônomos.

A formação de professores da EJA, especificamente, no tocante às interferências nas diversas formas de conhecer do educando - que nem sempre passa pela via da formalidade - são questões, hoje, cruciais para a qualidade desta modalidade de ensino. A distância entre o que esperam os professores e o que anseiam os alunos são fatores que também nos remetem a pensar em como os professores estão percebendo os conhecimentos na sala de aula e para além dela. Por assim entender, nós educadores nos questionamos sobre os melhores métodos e as melhores propostas para a EJA. Não identificamos mais esta modalidade de educação como reparadora de uma falta ou lacuna na vida deste educando, mas como um momento oportuno de resignificar as aprendizagens que já trazem.

É importante salientar que não são os manuais e nem o professor que detém todos os conhecimentos tangíveis, mas todos nós somos fontes de saberes que merecem ser socializados, intersectos³ e revigorados no conjunto de experiências.

É possível que haja um diálogo entre dois modos distintos, mas complementares, de conhecer o mundo: os conhecimentos escolares e os saberes do cotidiano, por vezes negados por pertencer a grupos marginalizados. Acreditamos que a intencionalidade do encontro entre estas duas formas de conhecimentos viabiliza uma aprendizagem mais significativa, favorecendo a uma visão de mundo mais ampla e investigativa e a construção de um conhecimento contextualizado. Por assim dizer, é objetivo deste trabalho elencar algumas pistas para tentar entender como acontecem as relações entre os conhecimentos construídos na escola e os saberes oriundos do cotidiano, bem como as principais dificuldades vividas por educadores nas aulas de EJA.

Buscamos descortinar as relações entre estes modos de conhecer e contribuir para o enriquecimento do conhecimento produzido na escola, de modo a ajudar na compreensão do aluno de que seu espaço/tempo é condicionado por fatores que pode e deve conhecer e que reconheça sua história, seu espaço e sua cultura, fortalecendo laços sociais e fortalecendo-se enquanto sujeito. Formando-se enquanto cidadão capaz de

³ Aqui realizamos uma reapropriação do termo *intersect*, que no léxico inglês significa cruzar-se.

interagir de maneira prática com as diversas faces do conhecimento, utilizando-se do mesmo para inferir criticamente em seu meio.

2. As Demonstrações dos Saberes do Cotidiano

O educando adulto traz consigo várias representações do que seja verdade por onde foi pautada toda a sua vida até o seu retorno ou chegada à escola. Frequentemente observamos, em conversas informais, comentários de deduções acerca dos mais diversos temas, dos quais o adulto se apodera para interagir mais satisfatoriamente com o meio. Estas deduções estão presentes também na sala de aula, mesmo que o professor ou o próprio aluno não se perceba disto.

Nas salas de aulas de Educação de Adultos, muitos conflitos são verificados por diferenças de posturas com relação à vida que se expressam em diferenças de paradigmas em relação ao conhecimento. É claro que estas diferenças podem se manifestar em qualquer lugar onde haja sujeitos em interação, inclusive nas salas de aula com crianças, mas é na EJA, onde os alunos já dispõem de um referencial prático bem organizado de experiências de vida e de valores arraigados, que estas diferenças de perspectivas se mostram mais evidentes. Principalmente se considerarmos que estes saberes são, a todo tempo, negados enquanto conhecimentos válidos porque legitimam uma cultura popular cingida na desigualdade e carregada de significados dos grupos marginalizados. Neste sentido, faz-se necessário que o educador busque perceber a infinidade de possibilidades que o mundo nos entrega e exigir o resgate de tantas outras que nos foi negada.

Estes educandos possuem saberes da vida que podem ser socializados e utilizados enquanto construção do conhecimento no âmbito escolar; entretanto, muitos destes saberes não coincidem com os conceitos difundidos pela mesma. Logo, estabelece-se aí um impasse que acaba por impossibilitar a abertura para as diversas aprendizagens e, em segunda instância, favorece uma *aculturação lógica* (Grignon, 1995, p.181) onde o ensino das ciências em geral constrói uma idéia de superioridade em relação a outros saberes.

Partindo da experiência cotidiana, percebemos que os professores tendem a valorizar um saber que está referendado em uma cultura letrada em detrimento dos conhecimentos apresentados pelos alunos e que se expressam na maior parte das vezes por meio do senso comum e da oralidade. Este professor, por vezes, nega, em suas metodologias, práticas, abordagens e posturas, a possibilidade de interação dos saberes cotidianos com os saberes escolares entendendo esta relação apenas como figura exótica na escola.

A escrita perpassa as relações comerciais e industriais, os processos de divulgação da informação e toda a atividade política, de modo que não se pode falar propriamente em dois universos – um da escrita, outro da oralidade – independentes, mas sim numa multiplicidade de situações em que o “saber letrado” se inscreve com maior ou menor intensidade e grau de interferência. (BRITTO, 1998, p.63)

Esta escola não conhece o livro de outras regras culturais, não sabe lê-lo, na realidade ignora até sua própria existência. E assim como os alunos precedentes das classes populares não compreendem as questões que lhe são colocadas, o professor, instruído na pedagogia e

na perspectiva legitimista, não compreende tampouco suas respostas.
(Grignon, 1995, p.187)

Expressar uma postura unilateral em relação ao conhecimento é tentar explicar as coisas com uma única linguagem, e não discutir estes saberes que emergem nas salas de aula é negar outras possibilidades de conhecimento. O estímulo à dúvida, neste caso, parece ser um posicionamento razoável e pode favorecer o *relativismo cultural* (Grignon, 1995, p.182), quando todos os saberes são valorizados e todas as aprendizagens são pertinentes.

3. As desmistificações dos Saberes do Cotidiano

Paulo Terra (2000) nos traz diversas contribuições no intuito de polemizar o debate relativo ao conhecimento. Segundo ele, todos devem participar da construção do conhecimento, não importando a opinião que tragam, mesmo porque em todos os tempos os homens tiveram idéias que não perpassavam necessariamente pela ciência. “O conhecimento não é série de teorias coerentes é, antes, oceano de alternativas mutuamente incompatíveis, onde nada é jamais definitivo, onde nenhuma forma de ver deve ser omitida” (p.30). Além de falar especificamente sobre o conhecimento, ele atenta para o respeito ao outro, critério indispensável para a EJA. Para o autor, todas as pessoas são dignas de ser ouvidas. “Ouçamos a todos, pois todos podem nos ensinar algo; critiquemo-los, pois, assim, poderemos ensinar algo a eles” (p.42). O autor ainda critica a educação científica na medida em que ela simplifica a ciência e a afasta da história. Valida a polêmica como forma de oxigenar a produção de conhecimento e intitula a razão, a verdade, a ciência e o progresso como *monstros abstratos* (p.51) que nos assustam e nos impedem de avançar. Sob seu julgo, a educação deve sempre preparar os sujeitos para a escolha e nunca aos padrões estabelecidos. Isso nos remete a uma conexão com a interdisciplinaridade na medida em que entendemos que as diversas formas de conhecer precisam estar contempladas na escola, reconhecemos o caráter interdisciplinar do conhecimento e do mundo.

Deste modo, pensamos em duas situações complementares, que parecem simples, mas têm implicações educativas severas: a) A imagem que formamos da cultura hegemônica não é neutra e contrariando a idéia de uma isenção, ela está sempre imersa em um paradigma b) A implicação ética dos interesses desta imagem que formamos da cultura hegemônica vai indiretamente influenciar as posturas dos professores frente às formas de saberes. Assim,

As relações de alteridade são, por sua vez, fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas puramente diferença, mas também é fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização. Por outro lado, essa hierarquização – que permite afirmar o que é “superior” e o que é “inferior” – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferenças culturais não são, nunca, simétricas. (Silva, 2001: 26)

Observando classes de EJA em experiências diversas percebemos que os saberes do cotidiano eventualmente se deparam com os saberes socialmente valorizados na

escola e um acaba interferindo na dimensão do outro pela própria natureza interdisciplinar do conhecimento. Quando isso ocorre, não é percebida por parte dos professores esta relação de interação entre estes dois modos de conhecer. De outro modo, acreditamos que a valorização desta interação poderia satisfazer os interesses do aluno e considerar os objetivos da escola. A exemplo disso citamos a escrita, que, por vezes, é a única prioridade no ensino básico em detrimento do desenvolvimento de capacidades como a oralidade, mesmo considerando que ela (a escrita) não é a única maneira de expressar o mundo.

A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura. (Brito, 1998: 69)

Desta maneira podemos considerar que os saberes cotidianos podem abarcar um contingente muito maior de possibilidades de interpretações do mundo. Já que aprender é construir relações, e não há discordância neste sentido, o objetivo da escola, e em específico da EJA, é o de ampliar, construindo analogias, interligando possibilidade de entendimentos.

4. O estímulo necessário, à guisa de considerações

Analisando o trabalho de educar jovens e adultos também como uma mediação entre o que é necessário aprender, o que o jovem e adulto quer aprender e as aprendizagens que já possuem, os educadores desta modalidade de ensino se veem, muitas vezes, induzidos a valorizar uma única interface do conhecimento em detrimento de outras.

A partir disto, o que pode ser notado é o exímio privilégio, por parte dos educadores dos saberes formais ou o total descrédito deste, por parte dos educandos, enquanto modo de investigação. Melhor dizendo, os educadores saem das aulas acreditando que ensinaram, e os educandos saem das aulas negando um conhecimento que, para ele, é incompatível com o seu modo de ver o mundo.

Poderíamos então considerar fundamentalmente alguns impasses no tocante ao encontro dos saberes escolares com os saberes do cotidiano na Educação de Jovens e Adultos:

- ✓ O que se expressa numa posição de confronto ou autoritarismo, por parte dos educadores, considerando os saberes escolares como inquestionáveis e negando a possibilidade de construção do conhecimento entre os envolvidos no processo educativo;
- ✓ A comodidade deste educador que não anseia em proporcionar um ambiente de aprendizagem característico de uma sala de aula, mas, antes disso, opta por dialogar com os alunos de maneira informal;
- ✓ O apego à utilização de metodologias mecânicas que inviabilizam a produção do conhecimento porque se nutrem de uma sucessão de atividades, por vezes, sem sentido.

De qualquer modo, as razões que estimulam estas posturas estão no modo como os professores, os alunos e, de uma maneira mais ampla, a escola vê o conhecimento.

Contudo, há uma possibilidade de interação entre estas formas de conhecer quando o respeito aos saberes trazidos pelo educando é a característica principal no trabalho do educador. Este respeito pode estimular um constante espírito cooperativo e investigativo nas salas de aulas de EJA que se refere a uma atitude de colaboração mútua e de questionamento diante do mundo que nos cerca. Neste sentido, é necessário, por parte dos educadores, estimular o encontro entre estas duas abordagens oriundas de perspectivas diversas de modo que este encontro favoreça a produção de conhecimento, além de incitar a investigação enquanto condição inerente ao educando.

Mais uma vez é importante ressaltar que não propomos com este trabalho sugerir que se considere uma ou outra forma de conhecer como legítima e curricular, mas que, as práticas educativas estejam voltadas sempre para a integração dos saberes. Antes disso, propomos a compreensão de que seja necessário garantir o direito do aluno adulto ao acesso pleno aos bens culturais; entre estes, os diversos modos de conhecer e se apropriar do mundo. Consideramos que nenhum saber é superior a outro. As possibilidades de interação entre os modos de conhecer são muitas. Há que se estar atento e desprovido de amarras para explorar essas possibilidades, oportunizando um espaço de descobertas, interação e dúvida constante.

Referências

- BRITO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs) **Leituras do professor**. São Paulo, Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. (Coleção Leituras do Brasil)
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: O discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro; DP e A, 2001.
- LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. Níveis de conhecimento e seus significados. In: **Introdução à filosofia**. Aprendendo a pensar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 36-39.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TERRA, P. S. **Pequeno manual do anarquista epistemológico**. Ilhéus: Editus, 2000.