

# Processos Educativos de Esperança e Lições dos Contextos Populares Para a Educação de Jovens e Adultos

Hedi Maria Luft<sup>1</sup>

## Resumo

---

O texto trata de lições pedagógicas extraídas das experiências dos trabalhadores, baseado, em grande parte, na experiência descrita em Pedagogia da esperança, de Freire (1992). Trata de provocações pedagógicas que suscitam a reflexão sobre a necessidade de estabelecer um jogo didático-pedagógico esperançoso, solidário e paciente quando se pretende a formação humana. As lições expostas em forma de estratégias didáticas revelam diretrizes de um pensamento freiriano em movimento, numa perspectiva de educação popular construída no coletivo. As lições a serem aprendidas são: a escuta atenta, o olhar criterioso e, a prática emancipatória, no sentido de contribuir para uma aprendizagem provisória e esperançosa.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Esperança. Educação popular.

## HOPE EDUCATIONAL PROJECTS AND POPULAR CONTEXT LESSONS FOR THE EDUCATION OF YOUNGSTERS AND ADULTS

## Abstract

---

The paper deals with teaching lessons drawn from the experiences of workers, based, mostly, on the experience described in Pedagogy of Hope, Freire's (1992). This raises a provocative pedagogical reflection on the need to establish a hopeful didactic-pedagogical game, caring and patient when the aim is human development. The lessons stated as guidelines for teaching strategies reveal a Freirean thought in motion, a popular education approach built on collective values. The lessons to be learned are: attentive listening, careful looking, and the emancipatory practice, to contribute to a hopefully temporary learning.

**Keywords:** Education of youngsters and adults. Hope. Popular education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unisinos – São Leopoldo – RS – Brasil e Professora do DHE-Unijui – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Campus Santa Rosa – RS – Brasil. hedim@terra.com.br

O texto reflete sobre as práticas populares de trabalhadores e busca aproximar lições pedagógicas ancoradas na esperança. A esperança é necessidade ontológica e enquanto tal precisa da prática para se tornar concretude histórica. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate. A esperança tem importância na existência individual, social, porém não podemos experimentá-la num andar a esmo, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero (Freire, 1992).

Em *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido, Paulo Freire (1992) descreve, a partir da página 127, o encontro em que participou e interagiu com acadêmicos, um operário espanhol, grupos de intelectuais progressistas, marxistas, cristãos, estes últimos sem boas relações entre si, trabalhadores imigrantes italianos, espanhóis, entre outros. Neste universo, Freire se fez presente porque os grupos aceitaram realizar estudos em razão de sua presença, o que era ensejo para uma prática humanizadora, uma vez que esta seria uma oportunidade de aproximação entre sujeitos desencontrados. Destaca Freire (1992) que o encontro desde o início ficou marcado pela riqueza de reunir mundos diversos e complexos, além de permitir com mais rigor e criticidade outras compreensões da sua própria prática. A língua da reunião era o alemão com tradução para o inglês, no entanto o instigante desse encontro é a conversa que Freire (1992) estabelece com um trabalhador imigrante espanhol, que fora convidado por um dos grupos. Já no intervalo da primeira seção este trabalhador se dirige a Freire para uma conversa na língua espanhola, uma língua que, naquele recinto, apenas os dois dominavam. Esta conversa é a base para análise e reflexão deste texto.

Segundo Freire (1992), o trabalhador imigrante espanhol desde o início da conversa lhe revela sabedoria, bom senso, cautela. Primeiramente, este trabalhador avalia as formas de manifestação dos jovens intelectuais (acadêmicos) ali presentes, mostrando que estão equivocados ao considerar que são “mais ou menos donos da verdade revolucionária” (p.128). O trabalhador imigrante espanhol observa que, na sua avaliação, os jovens ali presentes têm revelado os mesmos equívocos que ele vivera, ou seja, os jovens, ainda que comprometidos

com a causa dos trabalhadores imigrantes e, mesmo que se coloquem na luta pela melhoria das condições de vida destes, *desconsideram as experiências dos trabalhadores*. O fato de ignorar a realidade dos outros compromete a análise e depõe contra praticamente todas as possibilidades de adesão.

Num segundo momento o trabalhador espanhol conta a Freire (1992) uma experiência sua enquanto líder sindical, a qual lhe proporcionou condições para aprender e ensinar lições de convivência humana. Lições que são possíveis de serem visualizadas e aprendidas em muitos outros espaços. Como referência, escolhemos a escola que atende alunos fora de faixa etária escolar, ou seja, alunos da Educação de Jovens e Adultos, maciçamente pertencentes às classes populares. Muitas são as experiências destes alunos que, na sua maioria, frequentemente, são trabalhadores e buscam na escola a sua certificação. Além da certificação, no entanto, voltar à escola pode ser uma oportunidade, um espaço para reescreverem sua trajetória e ampliarem significativamente seus conhecimentos de modo mais elaborado, baseados na experiência, desde que estas sejam reconhecidas, valorizadas e incluídas no currículo escolar.

Sabemos que a experiência é um processo inerente ao aprender e ao ensinar, isto porque “ensinar inexistente sem aprender e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (Freire, P., 1996, p. 26). Desta forma, a experiência que o trabalhador imigrante espanhol conta a Freire é, também, ilustrativa, no nosso entender, para uma análise das práticas didático-pedagógicas escolares constituídas em espaços nos quais a classe popular é imperante.

No contexto da experiência do imigrante espanhol, o público-alvo também era a classe trabalhadora, então ele e mais quatro companheiros se reuniram para planejar um curso de formação política para os colegas imigrantes. Partiram do pressuposto de que eles sabiam muito bem os conteúdos que deveriam constar na proposta, e também o que os outros deveriam aprender. Ocorre que, ao colocar o curso à disposição, nenhum colega trabalhador, alvo da proposta, se inscreve. Aqui reside uma aprendizagem muito relevante: dar-nos conta que a estratégia usada pode ter problemas, limitações e, acima de tudo,

exige-nos humildade, no sentido de reconhecer as falhas que poderiam estar nos encaminhamentos. Importa assumir que o erro no processo democrático não sugere a paralisação e/ou o abandono do que estamos realizando, mas impõe, necessariamente, o compromisso de buscar, retornar no processo de análise, identificando as possíveis causas dos estrangulamentos. Foi o que o imigrante espanhol e os seus quatro companheiros fizeram, ou seja, reuniram-se novamente e buscaram avaliar as causas do fracasso. O que lhes parecia mais pertinente é a ideia de fazer um levantamento nos espaços de trabalho dos colegas imigrantes para, então, encontrar alternativas de encaminhamentos, capazes de produzir os resultados desejados.

Durante 15 dias realizaram uma pesquisa, investigando o que os companheiros imigrantes trabalhadores gostavam de fazer nos finais de semana, considerando que o curso estava programado para acontecer nestes dias da semana. Um grupo grande respondeu que gostava de jogar cartas, outros de passear, pescar, ir a parques, de almoçar na casa de companheiros, de beber cerveja... (Freire, 1992). Para iniciar organizaram um jogo de cartas, por meio do qual desejavam discutir aos poucos os problemas políticos. Cada integrante do grupo (elaborador do projeto) jogava numa mesa diferente. Este processo levou uns quatro meses, ou seja, a primeira reunião para discutir os problemas políticos foi sendo gestada em encontros que tinham o jogo de cartas como desígnio. Qual a conclusão do trabalhador imigrante espanhol: “Se queremos trabalhar *com* o povo e não só *para* ele, precisamos saber qual é o seu ‘jogo’” (Freire, 1992, p. 130).

Após escuta atenta do relato, Freire (1992) relaciona essa experiência às práticas pedagógicas escolares. Afirma ele: “É exatamente contra isto que sempre se insurgem as educadoras e os educadores autoritários que se proclamam progressistas e que, entretanto, se consideram proprietários do saber que simplesmente devem *estender* aos educandos ignorantes” (p. 130). Cabe aqui destaque para um ponto fundamental, especialmente quando tratamos de uma modalidade de ensino de pessoas excluídas, ou seja, da Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade de ensino reúne basicamente os alunos das classes

populares, os trabalhadores, os menos favorecidos. Uma pergunta a fazer é: Até que ponto conhecemos, compreendemos e respeitamos *as regras do jogo* dos que trabalham e estudam?

Ancorados nestes ensinamentos destacamos três lições que, numa análise pedagógica, poderiam ser vinculadas, no sentido de refletir, de modo freiriano, à experiência do trabalhador imigrante espanhol. As três lições que aprendemos são: a) a escuta, no sentido de considerar a experiência dos trabalhadores; b) o olhar para a realidade, no sentido de aprender o que significa partir da *leitura do mundo*; c) a prática, no sentido de contribuir para a emancipação humana, construindo uma aprendizagem marcada pela provisoriidade e esperança.

A primeira lição nos remete a pensar que a experiência é sempre singular, no entanto ao compartilhá-la e/ou ao escutar o relato das experiências de outros aprendemos novas formas de caminhar. A escuta, segundo Vasconcelos (2006, p. 103), “é a qualidade humana na qual a percepção está latente, proporciona a sensação da descoberta, que se efetiva num ato sensitivo.” Por vezes trata-se apenas de uma possibilidade, de uma postura, de estar aberto para reconhecer a natureza política dos diferentes saberes, uma vez que nosso ofício de mestres na educação escolar, pressupõe

aprendermos os conhecimentos e significados da cultura, dos sentimentos, símbolos, rituais, linguagens, espaços e tempos, com os registros e modos de pensar, com formas diversas de relações interpessoais e sociais, com lógicas, leis, com o permanente e o diverso. Todas essas dimensões são conteúdos legítimos do direito à educação (Arroyo, 2000, p. 138).

Desta forma, podemos afirmar que a docência é um campo que nunca se esgota. É prática, é desafio, é a vida em plena provação o tempo todo. No espaço da escola, o trabalho concentra atribuições de difícil descrição porque, diferentemente do trabalho industrial, comercial e outros serviços dos alunos trabalhadores, a nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e cultu-

rais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas que é importante serem materializados no cotidiano escolar e neste contexto vinculados às trajetórias dos que estudam e trabalham (Arroyo, 2000). E bem sabemos que, em grande parte, a vinculação dos saberes historicamente elaborados aos saberes dos alunos trabalhadores só é possível se fizermos e tivermos uma escuta atenta das histórias de vida que, carregadas de sentido existencial, viabilizam a construção e a reelaboração dos saberes.

Ao reconhecer os saberes aprendidos pelos trabalhadores, nas suas experiências de vida e legitimá-los, o professor tende a mediar aprendizagens mais significativas e consequentes no contexto da educação escolar. Muitos alunos trabalhadores já abandonaram a escola em outros tempos, por vezes em virtude da falta de reconhecimento do seu universo existencial, e segundo Marques (1995), as condições básicas da aprendizagem e os conteúdos dela se dão, no concreto da história, em sua realidade inscrita no aqui e agora da vida cotidiana. Mais do que das abstrações da ciência, as atitudes e comportamentos do homem e os conhecimentos que o guiam emergem do interior da experiência vivida no espaço no qual o ser humano investe a maior parte de seu tempo de vida.

É importante apostarmos numa escola que não exclua mais uma vez, e que se constitua como *locus* de encontros humanizadores, de inclusão e de cidadania. Para tanto, entendemos que a educação profissional, especificamente o trabalho, discutido e entendido sob outras bases,<sup>2</sup> ou seja, em termos de uma educação que, ao mesmo tempo em que busca atender aos critérios de justiça social, dê resposta aos imperativos das necessidades da produção, é uma das alternativas. Isto exige um entendimento de trabalho numa perspectiva de criação, superando a concepção histórica do trabalho como tortura. Segundo Nosella (2002), o significado dominante que o trabalho assume na História da humanidade é o de *tripalium* – instrumento de tortura. Um conceito que perdura porque o legado desse processo ainda pesa pelas consequências adversas de de-

---

<sup>2</sup> Outras bases significa atentar formas de produção que consideram a dimensão humana e elegem essa como um meio de melhores rendimentos no trabalho.

sigualdades que deixou e que tendem a aumentar pelas formas desumanizadoras de globalização do capital, expressas na elevação do índice de desemprego e na precarização do trabalho.

No entendimento de Frigotto e Ciavatta (2005), a história do trabalho é uma história na qual o humano está cindido. Desde o século 18, em quase todas as sociedades, o trabalho é regulado pelas relações sociais capitalistas, um modo de produção que se sobrepõe ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela acumulação do capital, via exploração do trabalhador. Uma relação assimétrica que gera as classes sociais básicas, ou seja, os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários – trabalhadores que para sobreviver necessitam vender sua força de trabalho. Os trabalhadores, produtores no mercado de trabalho, assalariados, tornam-se, eles mesmos, uma mercadoria. O que conta é a produção, o lucro imediato dos donos do capital que têm como se beneficiar do trabalho do outro. Desta forma, os direitos fundamentais da pessoa humana são sempre sacrificados em prol do mercado, negando as possibilidades de humanização e de vida digna.

A escola, ao contribuir pedagogicamente, no sentido de desvendar as estratégias de dominação e de submissão, favorece a construção de processos educativos que possam levar ao inconformismo e à indignação. Evidentemente que não é na escola que está todo saber sobre o trabalho, mas a representação social construída ao longo do tempo sempre vinculou a escola como meio, como a estratégia necessária para ingressar no mundo do trabalho. O trabalho está na base de toda sociedade, é pelo trabalho que os homens estabelecem muitas das suas formas de conviver criando relações de poder e de propriedade, determinando o seu espaço e domínio (ALBORNOZ, 2004). Ao analisarmos o que significa trabalhar, imediatamente nos remetemos a uma necessidade vital e sua vinculação às determinações do poder, das classes, das forças produtivas. Daí a relevância da escuta, que implica identificar as dimensões a serem consideradas e ampliadas, pois não basta reconhecer as experiências, é fundamentalmente

necessário que sejam repensadas, analisadas de maneira que, pedagogicamente, possamos identificá-las como pontos de partida para uma prática educativa e uma aprendizagem formal digna.

Importa destacar ainda que a escuta vai além da possibilidade auditiva de cada um, pois envolve a capacidade de mudar também o olhar que, segundo Madalena Freire (1996, p.12), se complementam, pois “o ver e o escutar fazem parte do processo de construção que demanda implicação, entrega ao outro.” Um processo que exige abertura e, também, requer estudo da realidade, de si próprio e do outro, o que confere a articulação da escuta atenta com olhar crítico e apurado do contexto.

Neste sentido nos encaminhamos para a segunda lição, que nos move para olhar para a realidade e aprender o que significa, efetivamente, partir da *leitura do mundo*. É sabido que partir das práticas, das vivências e dos valores exige mais que a abordagem disciplinar pode oferecer. Um currículo que contempla a *leitura do mundo* concebe que o cotidiano vem carregado de exigências que não podem ser previstas em um texto curricular prescrito, pois a escola é uma experiência humana plural em que

os mestres têm de dar conta de pessoas, que não estão unicamente em permanente estado de relação com os conteúdos do currículo, com suas mudanças, mas que se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, fantasiam, valorizam, dançam, se expressam na totalidade de sua condição humana (Arroyo, 2000, p. 23).

Expressar a totalidade da condição humana remete a questões que implicam a formação contínua dos professores que atendem alunos que vivem do trabalho,<sup>3</sup> no sentido de juntos responderem aos desafios que se colocam à escola e à prática pedagógica do cotidiano da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>3</sup> “Alunos que vivem do trabalho,” expressão usada por Acácia Kuenzer (2007) para definir os alunos que estudam e trabalham.

Ademais, há algo mais a considerar, ou seja, um professor da Educação de Jovens e Adultos há de perceber e reconhecer os saberes já elaborados pelos alunos trabalhadores. Ler o mundo exige incorporar “uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais” (Arroyo, 2000, p. 8). Aliás, a leitura do mundo “não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1986, p. 11), nas relações sociais, culturais, políticas, é, enfim uma compreensão da pluralidade, das diferenças que nos movem ao reconhecimento do nosso *inacabamento*. Um *inacabamento* que reafirma o que preconiza Freire (1992) ao sustentar que nada do que experimentamos em nossa atividade docente deve repetir-se.

Urge, dessa forma, superar a compreensão da formação e da educação escolar prescrita, regulada, gradeada, no sentido de construir uma aprendizagem marcada pela provisoriidade e pela esperança, que é a terceira lição proposta, com vistas a contribuir para a emancipação humana.

Não se trata de nos entretermos com troca de práticas miúdas, nem abandono do saber socialmente acumulado, mas sim de fazer do currículo um *texto provisório*, sempre reescrito no contexto da dinâmica social e cultural, privilegiando saberes, vivências e valores (Arroyo, 2000). Neste contexto, um propulsor essencial é a esperança. Esperança que possibilita a continuidade da luta, extrapolando o convencional e que rigorosamente nos remete ao reconhecimento de nossa responsabilidade social, pois segundo Freire (2000, p. 50),

a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-las, com a lealdade ao sonho que elas encarnam. Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem “molhar-se” com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos.

Assim sendo, os processos educativos de esperança e as lições dos contextos escolares da Educação de Jovens e Adultos são sempre provisórios. São processos de ensinar e aprender que se fundem na experiência que articula o *jogo didático-pedagógico* com o mundo do trabalho, com a convivência social e humana. Um redimensionamento das práticas educativas que propõem a esperança inaugurada na aprendizagem do novo, uma lição possível de ser aprendida, que nos faz refletir sobre os saberes necessários à prática de todo professor, sempre ancorados na leitura do mundo, marcada pelo diálogo, pela humildade, pelo bom senso e, sobretudo, pela esperança esperançosa de construirmos um mundo mais justo.

Por fim, é fundamental reconhecer que tratamos de, permanentemente, construir possibilidades de aprender e ensinar: a escutar e a olhar de modo mais humano, entendendo que a experiência do trabalhador imigrante espanhol pauta-se num contexto sempre provisório, não prescrito, não regulado, mas digno e humano. Eis a lição maior! Lição que podemos aprender e ensinar no universo das escolas de Educação de Jovens e Adultos em que estamos inseridos. Não há modelo, nem manual, mas há muita predisposição, pois diariamente novas práticas educativas emergem de espaços que antes sequer eram ofertados. Milhares de jovens e adultos vislumbram nas escolas de hoje caminhos para sua realização pessoal e profissional.

## Referências

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho?* 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: PND, 1996. (Espaço pedagógico – série seminários).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho na educação básica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Mario Osorio. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-42.

VASCONCELOS, Maria Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.