

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CENÁRIOS BRASILEIRO E MEXICANO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE AS ECONOMIAS DA AMÉRICA LATINA**

Jonathan Guedes da Silva Ricardo<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho tem por finalidade compreender um pouco mais sobre a Educação de jovens e adultos e suas particularidades a partir de um acompanhamento pedagógico no Brasil e no México. Buscar-se-á, por meio de uma complexa atividade de leitura mais aprofundada sobre a questão aqui colocada, perceber como essa modalidade educacional é enxergada tanto pela sociedade civil como pelos Governos centrais dos dois países, além dos esforços enfrentados pelos educadores, a realidade dos alunos e o resultado dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nos espaços empíricos em que este trabalho se deu cabo. As observações ocorreram em uma escola municipal do Rio de Janeiro durante o ano letivo de 2015, e numa escola do distrito de La Villita, no Estado de Jalisco, no Oeste Mexicano, durante o primeiro semestre letivo de 2016. Neste trabalho defender-se-á a necessidade da (re)invenção de uma nova escola/pedagogia que valorize os alunos pelo que eles são, com a consolidação de um espaço em que se garanta a construção conjunta do conhecimento visando à formação crítica para a atuação ativa dos indivíduos na sociedade. Além disso, tratar-se-á de enfatizar a importância de se desconstruir aquela ideia da EJA como uma política assistencialista, como muitos enxergam, mas como uma política que faz valer aquilo que diz as constituições dos dois países, de que a Educação é direito de todos e de todas, sobretudo para nós que acreditamos que a formação se dá nas mais diversas etapas da vida, e não exclusivamente no período da infância e da juventude.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens e adultos; Brasil; México; Direito à Educação; Concepções geográficas.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduando em Defesa e Gestão Estratégica Internacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador em Educação, estudos socioeconômicos e estudos internacionais, associado a grupos de pesquisas na UNIRIO, UFRJ e Universidad de Guadalajara, México. Contato: jonathanguedesricardo@gmail.com.

## RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad comprender un poco más sobre la Educación de jóvenes y adultos y sus particularidades a partir de un acompañamiento pedagógico en Brasil y en México. Se buscará, por medio de una compleja actividad de lectura más profundada sobre la cuestión aquí puesta, percibir como esa modalidad educacional es vista tanto por la sociedad civil como por los Gobiernos centrales de los dos países, además de los esfuerzos enfrentados por los educadores, la realidad de los alumnos y el resultado de los trabajos pedagógicos desarrollados en los espacios empíricos en que este trabajo se dio cabo. Las observaciones ocurrieron en una escuela municipal de Rio de Janeiro durante el año lectivo de 2015, y en una escuela del distrito de La Villita, en el Estado de Jalisco, en el Oeste Mexicano, durante el primer semestre lectivo de 2016. En este trabajo se defenderá la necesidad de la (re)invención de una escuela/pedagogía que valore los alumnos por lo que ellos son, con la consolidación de un espacio en que se garantice la construcción conjunta del conocimiento visando la formación crítica para la actuación activa de los individuos en la sociedad. Además, se tratará la importancia de romper con la idea de la EJA como una política asistencialista, como muchos piensan, y sí como una política que hace valer lo que dice las constituciones de los dos países, en que la Educación es derecho de todos y de todas, sobre todo para nosotros que creemos que la formación se da en las más diversas etapas de la vida, y no exclusivamente en el periodo de la infancia y de la juventud.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación de jóvenes y adultos; Brasil; México; Derecho a la Educación; Concepciones geográficas.

## INTRODUÇÃO

É muito comum se ouvir dizer, em particular na Pedagogia, que a teoria (que muitas vezes aparece como se a realidade fosse alguma coisa estática, aplicável, filtrável, que explica e detém o poder sobre os mais diversos contextos imagináveis e inimagináveis) é muito utópica, já que na prática a teoria toma outros rumos.

Nas muitas conversas que tenho com outros companheiros universitários, seja no país do Sul ou seja no do Norte, a maioria reclama da distância que há entre a teoria que aprendemos nos espaços acadêmicos e a prática que ocorre lá fora, para além dos muros desses espaços. Na verdade, há casos em que não há teoria que explique determinados acontecimentos. Concordamos que mais parece que há teorias que já não saem mais do seu gabinete de estudos para viverem a realidade.

Portanto, é necessária urgentemente uma formação integral do futuro professor que lhe permita conciliar teoria e prática, onde se evidencie também não só o pilar ensino, mas também a pesquisa e a extensão (que inclusive podem e devem ser constituintes do momento do estágio). Nesse sentido, como nos aponta Pimenta e Lima (2005, p.7),

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.

O estágio, por sua vez, é um momento onde teremos a oportunidade de refletir sobre a atuação docente, colocando-nos, antecipadamente, como professores na sala de aula. Esse momento de reflexão inclusive permite aperfeiçoar o futuro trabalho docente a partir de aprendizados de fazeres e não fazeres. Esse último porque permite, com o erro de alguns professores, não repetir as mesmas práticas futuramente.

Nossas experiências compartilhadas nos permitirem enxergar, de outra maneira, o papel que a educação representa em termos de sua potencialidade de transformar uma realidade ainda tão cruel com os sujeitos que estão e que estiveram à margem do acesso à escola quando mais jovens. Realidade essa presente tanto na história brasileira como na mexicana.

Escutar os relatos de vida, as histórias de superação, a sede de aprender mesmo quando nada contribui para tal, as lágrimas nos olhos quando se dão os primeiros passos na leitura, etc., são algumas das situações, resumo do resumo, que fazem voltar à nossa memória momentos tão ímpares e preciosos que precisariam ser vividos por aqueles que aprovam as políticas educacionais que se destinam a esse público.

A insensibilidade dos governantes e parlamentares de Brasília e da Ciudad de México com relação ao tema é um dos entraves enfrentados para novos olhares sobre a modalidade. Na verdade trata-se de uma modalidade sucateada dentro de uma área (a educação) que também sofre com o descaso do poder público. Portanto, duplica-se o sucateamento.

Não é por acaso que em momentos anteriores já havia adiantado que:

[...] os problemas que Brasil e México compartilham em matéria de educação, violência, corrupção impregnada na política, má gestão dos recursos públicos e direitos humanos ainda são feridas abertas e que caberão muitas ações para serem resolvidas. Ações essas que precisam ser imediatas, com políticas públicas de médio e longo prazo [...] (RICARDO, 2018, p. 9).

## **IDENTIDADE DOS ALUNOS DA MODALIDADE “LÁ E CÁ”: A CONVERSA “INFORMAL” E SEU CARÁTER REVELADOR**

Durante os acompanhamentos das turmas de educação de jovens e adultos, se tinha uma determinação em mente: se envolver ao máximo com a realidade dos alunos e com o trabalho que a escola desenvolvia. Temos convicção de que quando há essa determinação por parte do educador, por mais que se sofra junto com os sujeitos que estão ali na sala de aula, o trabalho pedagógico torna-se significativo, afetivo, real, longe da superficialidade de uma educação que não tem a capacidade de negociar com a realidade nua e crua.

Que não se minta: é muito difícil. Há muita resistência (de todas as partes), muitos olhares tortos, muitas noites sem dormir. Nesse ponto, a situação foi a mesma nas duas experiências. Mas acreditamos que esse é um dos meios de conseguir provar aos alunos que o profissional está ali, do lado deles.

A experiência que se teve no México foi participando no programa governamental Telebachillerato Comunitario (TBC), de responsabilidade dos Estados da República. O programa, que se instituiu no país a partir do ciclo escolar 2013-2014, fez parte de uma fase-piloto implementado nos 31 Estados.

Lograr que todas y todos los mexicanos tengan acceso a la educación media superior es una meta a la que las instituciones educativas debemos contribuir, el Telebachillerato Comunitario (TBC) es fundamental para alcanzarla. El TBC opera en aquellas poblaciones que tienen menos de 2500 habitantes y no cuentan con algún servicio de educación media superior a cinco kilómetros a la redonda. La formación que se brinda es la del bachillerato general de acuerdo al plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato [...].El TBC [...] se imparte en una modalidad escolarizada que brinda asesoría grupal e individual a los estudiantes con el apoyo de tres docentes que atienden las asignaturas del plan de estudios por área disciplinar. Cuenta con materiales educativos como libros de asignatura, series audiovisuales y cuadernos de actividades de aprendizaje. El

número de Telebachilleratos Comunitarios está creciendo y actualmente son 2,822. (MÉXICO, 2016).

Não se deve negar, portanto, o fundamental papel de democratização de acesso à educação que o programa permitiu, uma vez que no México 5,5% da população com 15 anos ou mais ainda “não sabem ler ou escrever um recado” (INEGI)<sup>2</sup>. Robles e Navarro (2012, p. 6) denunciam que:

Tres lustros antes de que iniciara la Revolución Mexicana, 6 millones de mexicanos mayores de 15 años no sabían leer ni escribir. En la actualidad, más de un siglo después, todavía hay en México 5.4 millones de personas del mismo rango de edad que viven socialmente relegados por no saber leer ni escribir. Es claro que no es lo mismo un país que tenga 12.6 millones de habitantes (1895) que uno con 112.3 millones (2010), pero es irrefutable que, más allá de las proporciones, en más de un siglo apenas hemos logrado disminuir nuestra cifra de analfabetos en cerca de 600 mil personas.

Além disso, como é possível se ter lido na descrição do programa pelo Governo mexicano, 22% dos mexicanos ainda viviam em áreas rurais em 2010, segundo o INEGI. E, na concepção do mesmo Instituto, considera-se “una población rural [...] cuando tiene menos de 2.500 habitantes”, o que relaciona, diretamente, a área rural ao TBC.

Conhecendo, pouco a pouco, os alunos da instituição do Telebachillerato Comunitario N.13 – La Villita, nas redondezas da capital da região de Los Valles (vales), Ameca, fica claro que são alunos de origem humilde, que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola durante a idade considerada ideal pelos organismos públicos do país, ou mesmo que não tinham opções antes da implementação do programa.

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México.

As próprias disposições geográficas do México, com suas vastas regiões de montanha e desertos (mais ao Norte do país) são alguns dos ingredientes que contribuíram para dificultar o acesso desses alunos a instituições que antes ficavam a vinte, trinta, cinquenta quilômetros de distância dos muitos povoados mexicanos. Mas nada se retira a responsabilidade do Estado que, contando com os recursos financeiros necessários, não atentou (ou não quis atentar) para as demandas das populações rurais durante muitos anos.

Voltando para o Brasil, e lembrando experiências numa turma, surgiu à memória o processo de alfabetização de alguns alunos que, cobertos de motivação e emoção, viam na escola um divisor de água em suas vidas. Nesses caminhos, encontram-se alguns profissionais que, como uma que passou pela escola brasileira que foi palco deste trabalho, confessou que só estava ali “porque o adicional noturno era irresistível”. Não era difícil perceber que ela não tinha muito gosto pelo trabalho que desenvolvia. Chegar atrasada à aula era prática corriqueira. Mas eram nessas entrelinhas que se aproveitava para conhecer melhor os alunos e desenvolver trabalhos de leitura e introdução à matemática com eles. Sempre incentivando, dando suporte, respeitando. Princípios básicos que deveriam se fazer vivos em toda prática docente.

Abaixo (destacado em *itálico*) alguns recortes do diário de bordo que foram registrados durante a experiência na escola brasileira.

*No dia inaugural da aula, cuja professora regente ainda não havia chegado a tempo para a acolhida dos alunos, cheguei à direção, peguei a chave da porta, abri-la e, aos poucos, iam chegando os alunos. Primeiro um casal de senhores. Depois outro senhor. Após isso, uma jovem. Em seguida, duas adultas. Os irmãos gêmeos, de 16 anos, chegaram às 19:45. Só faltou, naquele dia, uma aluna que tinha diagnóstico de rebaixamento cognitivo.*

*Ao passo que esperava os alunos chegarem, fui me apresentando. Falei que estaria com eles durante aquele semestre para estágio, falei das atividades que eu gostava de fazer, além dos trabalhos que desenvolvo na universidade, nas escolas, na Igreja, etc. Eles ficaram surpresos quando eu disse que tinha vinte anos. Muitos achavam que eu tinha mais idade. Mais surpresos ainda ficaram quando eu disse que já havia estudado ali, no ensino regular.*

*Depois que me apresentei, pedi que cada um deles se apresentasse também. Um por um foi falando. As histórias eram muito emocionantes, banhadas de muita superação, busca pela sobrevivência, atitudes que colocavam a família em primeiro lugar. Dentre as histórias, a que mais me era familiar é a de seu José<sup>3</sup>, que a vida toda trabalhou na roça do pai, lá no interior do Estado da Bahia. Meus pais, nascidos na pequena cidade de Água Branca, interior de Alagoas, me contam de suas rotinas difíceis nos tempos passados em que o Nordeste não era enxergado. Eu, em particular, me senti muito envolvido com a EJA justamente pelas trajetórias de vida dos alunos, pela humildade desse público.*

*Lembro-me, inclusive, que quando era pequeno, mesmo sem ter consciência de muita coisa, falava para meus pais que quando eu crescesse queria ser o prefeito da cidade de origem deles para levar água para as famílias que sofriam com a seca. Sinto-me muito tocado com esses tipos de relatos, pois nem consigo traçar a dimensão do quão difícil foi (e, em muitos casos, continua sendo) a vida de tantos sujeitos, de norte a sul do país, que tiveram seu direito à educação pública, gratuita e de qualidade negados durante tanto tempo. Voltando para a história do Seu José, segue transcrita, com sua autorização, parte de seu relato de vida:*

---

<sup>3</sup> Neste trabalho estarei utilizando pseudônimos para preservar a identidade dos alunos.

Papai tinha um sítio lá na roça. Sempre era eu que tocava as cabeças de gado, plantava os milhos, colhia os cafés. Eu sempre tive o sonho de ir pra escola, mas no meu povoado nem tinha escola. Eu pedia pra mãe, mas ela dizia que nós não “podia” ir pra escola porque era muito longe, e o ônibus era caro. Então acabei desistindo. Quando fiz 18 anos fui tentar a vida no Rio de Janeiro, onde formei minha família. Infelizmente tive que deixar para trás minha Bahia, que amo tanto. Mas lá eu não tinha como sobreviver. E agora, depois de quarenta anos, estou voltando pra escola por causa dos meus filhos. Eu nunca tive professor na vida. Meus primeiros estão sendo a professora da nossa turma e o senhor (se referia a mim).

*Pude observar, conforme os alunos iam falando (e, mais tarde, com o contato com outros tantos alunos, o que inclui os mexicanos), que a causa principal dos alunos não terem frequentado a escola na idade regular se dava por vários fatores: pelos movimentos migratórios para áreas mais urbanizadas do país em busca de oportunidades de trabalho; pela gravidez precoce das jovens; pela ausência de escolas em áreas rurais e, também, em algumas urbanas; pela dificuldade que era manter os filhos na escola (gastos com dinheiro, transporte, uniforme, alimentação, etc.); etc. E foi nessa reflexão que percebi o quanto avançamos nos últimos anos nas políticas educacionais quando comparamos com quarenta anos atrás, por exemplo. Isso não significa dizer que estamos bem: é preciso mais políticas que não só ofereça vagas, mas, antes de tudo, dê respaldo para o aluno se manter dentro da escola, aprendendo e se atualizando. Países diferentes, problemas parecidos.*

*Outra aluna, a dona Margarete, nos relatou sua história de vida também:*

Conheci meu único marido nos [anos] 70. A gente estudava e tal, até que descobri que estava grávida. Eu fiquei muito nervosa, mas ele disse que daria tudo certo. Na época eu estava na escola, mas nem sabia ler e escrevia só meu nome. A gente vivia lá no interior de Minas [Gerais]. Eu, que já não gostava da escola, resolvi sair de vez, e ele foi por um tempo trabalhar em BH [Belo Horizonte]. Mudamos para o Rio nos [anos] 80, e só agora, com minha neta pequena, tomei coragem pra voltar a estudar. Dessa vez vou até o fim, “fessor”!

O incentivo da família e dos amigos representa um fator essencial para que aquelas pessoas, algumas após tanto tempo, voltem para a escola. Muitos relatam a dificuldade que é, após um dia inteiro de trabalho, de trânsito, de estresse no convívio familiar, da questão da vergonha e do preconceito, ter que retornar aos bancos escolares. Mas é fundamental que se busque encorajar aqueles alunos, dizendo que a vida não é fácil para muita gente. Cada um, dentro de sua particularidade, precisa lutar para ter seu pão de cada dia, e que, mesmo diante das dificuldades, só remando muito é que chegamos aquilo que almejamos.

*“Mas eu não sei de nada, professor!”*, disse uma aluna. *Eu rebi: “não sabe de nada o quê?”*. *Sabia que ela era cozinheira. E de mão cheia. Eu disse a ela que cada um tem seu valor e sua importância no que se refere a fazer alguma coisa. “Eu, mesmo sendo estudante universitário e que trabalha com matemática, nem se usasse as medidas certas da receita de um bolo faria com tanta perfeição e precisão para ficar tão suculento quanto o seu. Aliás, mesmo seguindo a receita, os meus bolos nunca ficam bons!”*, eu disse. *Ela, por sua vez, rio e disse: “nossa, mas fazer bolo é tão fácil! Eu nem uso matemática, aqueles números doidos”*. *Eu disse: “pois é! Cada um tem seus próprios saberes, e isso que nos torna únicos. Se você faz um bolo tão*

*gostoso, é porque tem domínio da matemática, da exatidão da lógica: cada ingrediente é parte da equação que resulta, no fim do processo, num bolo de laranja”. Todos ficaram entusiasmados com a conversa, e como eu via que a professora estava demorando a chegar, fui para o quadro branco.*

*Partindo do interesse dos alunos, e deixando de lado aqueles materiais que me foram dados pela coordenadora pedagógica, elaborei algumas situações-problema de matemática que faziam referência à receitas de bolo, à distância entre Rio de Janeiro e Minas Gerais, a jogos de futebol, etc. Os conteúdos escolares que eu trabalhava com os alunos, durante o atraso diário da professora, estavam intimamente ligados aos contextos dos alunos.*

*A partir das entrevistas informais com cada um deles pude fazer vários planejamentos em casa dos momentos de aula que eu estaria junto a eles, e que foi muito positivo para mim. Um planejamento antecipado de minha parte, longe de ser um improviso, permitia que ninguém ficasse de fora das atividades que eu propunha. Nos ditados, nas propostas de modelagem matemática: todos participavam com euforia. Até mesmo os alunos mais “sérios”.*

No México também a proposta era muito neste sentido. Nos espaços concedidos para conversar com a turma e desenvolver propostas pedagógicas e psicológicas firmou-se uma importante aliança com a admirável companheira de trabalho Yeraldin Yokebet. Buscava-se trazer a realidade dos alunos como ponto de partida para um currículo que sempre marginalizou toda e qualquer cultura que não fosse “cultura”, segundo determinado ponto de vista. As eleições presidenciais nos Estados Unidos, as manifestações dos professores pelo país, a inflação do Peso mexicano, as drogas, etc. Assuntos que, antes invisibilizados, eram trazidos para uma proposta pedagógica de formação crítica de sujeitos.

São algumas estratégias que o professor pode desenvolver para atrair seus alunos para um debate que, fundamental que é, precisa contar com a participação de todos. Aliás, todos ali cumprimos papel de cidadão antes de sermos alunos e professores. Já se destacou em momentos anteriores que:

[...] podemos pensar que, sendo o primeiro passo do professor, é dele que se espera o movimento de instigar os alunos a participarem das atividades, buscando estratégias para assegurar que todos se sintam pertencentes aos espaços onde ocorrem as trocas e respondam às propostas que são planejadas por ele, sem pressão e valorizando as tentativas dos alunos sem condená-los, caso venham a cometer algum erro. (RICARDO; THEES, 2014, p. 50).

Além disso, neste mesmo trabalho, aponte-se a necessidade de o professor portar aqueles que julgamos chamar “óculos sociais”, entendido como uma visão mais profunda (investigativa, até) sobre quem é o aluno que frequenta a escola, quais seus interesses, suas expectativas, visões de mundo, etc. Só através deste olhar mais humano é que se poderá construir uma pedagogia da alteridade e da interculturalidade, onde o professor, conhecendo o aluno, poderá avaliá-lo melhor, garantir que ele aprenda melhor, etc.

*Quando ensinava (e aprendia) português ou espanhol e matemática para os alunos brasileiros e mexicanos, descartava totalmente as folhinhas (que mais pareciam destinadas à educação infantil) que eram reproduzidas dos livros didáticos do Governo Federal brasileiro e aproveitava uma pequena parte do que estava nas apostilas distribuídas pelo Estado de Jalisco. Sentia que o que estava nesses materiais era muito superficial, faltava uma pitada (ou cinco colheres de sopa?) de sal. Claro que não eram todas as atividades. Mas julgo que a adaptação torna-se fundamental uma vez que os materiais didáticos sempre serão alguma coisa fria quando a mediação do professor não for quente (significativa).*

Uma crítica muito contundente que se apresenta é da aparente falta de motivação por parte da escola brasileira e mexicana, de uma maneira geral, em produzir bons materiais para os alunos da educação de jovens e adultos, que acabam desmotivados também. Será mesmo cabível distribuir para os alunos lerem o texto “el camión Juan” (o ônibus Juan), como o fez uma professora da escola de La Villita?

Na escola carioca, muitos dos materiais usados eram reproduções de livros e, mais ainda, “sobras” de materiais usados há dois, três anos atrás. A própria professora confirmou isso. As folhinhas de matemática, por exemplo, pareciam desconsiderar aquilo que diz Thees e Fantinato (2012, p. 268):

Ensinar matemática para jovens e adultos tem um significado bastante distinto de ensinar matemática para a faixa etária referente ao ensino fundamental regular. A maturidade do educando, fundamentada na experiência, faz diferença, pois os saberes e as aplicações da matemática são a extensão do seu próprio viver.

Torna-se importante apontar, ainda, que “na EJA, tendo em vista a grande diversidade dos alunos, é praticamente impossível existir um livro didático que dê conta das variações de [...] experiências [...] presentes numa mesma sala” (BARRETO, 2006, p. 41).

Além disso, e levando em conta que a formação se dá em vários lugares e não exclusivamente na escola, há que se lembrar que “grande parte da nossa população frequentou a escola durante pouco tempo e teve que aprender o que sabe fora dela”. (BARRETO, 2006, p. 6). Muitos alunos, por outro lado, sequer pisaram na escola antes de frequentar a EJA. Portanto, estabelecer um diálogo entre o *saber do mundo* e o *conhecimento elaborado* é mais que pré-requisito para um trabalho pedagógico bem-sucedido.

## **(RE)INVENÇÃO DE UMA NOVA ESCOLA?: CONFRONTANDO AS ORIENTAÇÕES GOVERNAMENTAIS E A PRÁTICA ESCOLAR**

Tem-se a convicção de que está na hora (ou melhor, já passamos da hora) de (re)inventarmos uma nova prática pedagógica para uma escola mais atrativa, mais lúdica, que conta com a participação dos professores, alunos, gestores, responsáveis de alunos e comunidade em geral em sua caminhada como instituição social de formação. No entanto, pelo que se pôde perceber no cotidiano escolar, aquele “lugar de construção coletiva de conhecimentos onde a aprendizagem aconteça de maneira significativa e dinâmica” (RIO DE JANEIRO, 2010) parece ainda estar um pouco distante da realidade dos alunos da EJA.

Uma das orientações curriculares que norteiam a prática pedagógica da EJA nas escolas de alfabetização diz que:

É necessário compreender o contexto social, histórico, cultural e político no qual a EJA está inserida, para que essa intencionalidade ética-política não se esgote no voluntarismo, sendo necessária a eficiência na processualidade das práticas referidas à sistematização das aprendizagens, na especificação dos conteúdos das aprendizagens pretendidas, nas relações intersubjetivas, na disposição material de lugares, coisas e tempos no pleno aproveitamento das virtualidades dos recursos e metodologias disponíveis e, sobretudo na mediação da docência em sala de aula. (RIO DE JANEIRO, 2010).

Porém, nossa observação não nos deixa negar que a escola parece ainda distante do contexto de seus alunos. Essa afirmativa torna-se autoexplicativa quando olhamos a intolerância da escola com relação ao horário de seus alunos (muitos trabalham ou possuem outras responsabilidades), as práticas pedagógicas utilizadas, o Currículo que a escola adota etc.

Além disso, a presença de verbos como “reconhecer”, “estabelecer relações”, “construir o conceito” e “explorar”, dentre outros, muitas vezes são colocados em segundo plano, quando a repetição e o tradicionalismo do ensino se fazem presentes nas aulas. A falta de paciência, embora disfarçada, da professora da escola brasileira foi um dos maiores empecilhos para que os alunos se sentissem a vontade para aprender, errando e, depois, acertando. A criatividade, quase nunca estava viva. Não nos sai da cabeça aquela ideia do adicional noturno dito pela professora.

Como já se advogou, é essencial que o professor de alunos jovens e adultos, em particular, mergulhe na intimidade do aluno, buscando compreender seu modo de vida, suas lutas corriqueiras, seus gostos, etc. E foi buscando mergulhar nessa intimidade que se buscou conhecer mais profundamente os alunos que eram da turma em que foi acompanhada por este trabalho, além dos alunos de outras turmas.

*Tanto que até mesmo na rua, quando estava em meus momentos de lazer, encontrava alunos que vinham me cumprimentar, que me apresentavam a seus responsáveis, que quase me derrubavam com abraços fortes. Na escola, como “quase-professor”, eu me sentia também como aluno: brincava com eles, ajudava os professores na explicação das matérias, fazia palhaçada em horas de descontração, dava muitos e muitos conselhos a eles. Estratégias para que os alunos vissem que nós, professores ou futuros professores, também somos seres humanos. São nessas pequenas (que, na verdade, são grandes) ações que vamos conquistando os alunos. O “quase-professor” que está atrás de uma formalidade abandona a condição que lhe é imposta de manter a seriedade de um ideário tradicional e se rende ao mundo do aluno.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os períodos em que se acompanharam essas turmas de Educação de jovens e adultos no Rio de Janeiro e em La Villita foram um importante elemento formativo na medida em que permitiram observar, de perto, como é o mundo dos jovens, adultos e idosos na escola, as problemáticas que giram em torno dessa modalidade de educação e a necessidade de pensarmos, urgentemente, novas práticas que deem conta de um espaço que, antes de tudo, permita a esses atores uma formação crítica que lhes permita viver bem numa sociedade complexa como o é a brasileira e a mexicana. Formação essa que, não diferente da proposta de formação do ensino regular, permita ao sujeito questionar, refletir e agir ativamente em seu meio social.

Durante todos esses meses nos extremos da América Latina, se pôde diagnosticar o quão essencial é que apreendamos aqueles não como simples alunos, mas como sujeitos múltiplos que são naquele exato momento e nos outros tantos. Além disso, o potencial que eles possuem precisa ser bem trabalhado na escola.

Noutro relato no diário, o autor escreveu: *Eu, por exemplo, em menos de um mês consegui alfabetizar dois alunos mexicanos que não sabiam ler nada quando entraram para o programa TBC. Na medida em que eu fui me aproximando deles, reinventando uma nova maneira de ensinar, com olho no olho, eles se sentiram chamados para aprender de verdade. E olha que eu não tinha experiência alguma. Apenas algumas orientações de meus professores orientadores. Mas creio que o princípio de tudo foi uma mistura de respeito, responsabilidade e diálogo.*

Esses tipos de experiências contribuíram, e muito, não apenas para a formação como professores, mas, antes de tudo, como seres humanos. A troca mútua entre escola e os diferentes personagens (alunos, professores, gestores, funcionários, responsáveis) nos ensina um turbilhão de aprendizados, chancelando a hipótese do estágio como momento da reflexão (ULIANA, 2009). Todos nós nos completávamos por meio dessas interações entre teoria, prática e vida cotidiana.

Demando em juízo, com todas as forças que forem possíveis, que é preciso mudar esse olhar que ainda paira da EJA como uma política assistencialista. Entendemos, sim, que temos que reconhecer que tanto o Brasil como o México têm uma dívida para com os sujeitos que, não tendo outra alternativa, tiveram de abandonar seus estudos por terem que trabalhar; por falta de escolas nas áreas interioranas e até mesmo nas grandes cidades; pela falta de onde deixar os filhos quando fossem para a aula, etc.

No entanto, e tendo em vista o que nos diz as constituições dos dois países, a educação é direito de todos e de todas, independentemente da idade, sobretudo para nós que consideremos que a formação do sujeito se dá nas diferentes etapas da vida, e não exclusivamente no período da infância e da adolescência:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988).

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (MÉXICO, 1917).

Educação essa que não seja uma ideológica, mas que permita ao sujeito o desenvolvimento de uma conscientização crítica que não esteja sob o domínio de nenhum outro poder que não o de seu próprio eu no mundo. É desta maneira que ele terá toda uma base para se posicionar como ator social num mundo complexo como o nosso, escrevendo, ele mesmo, as presentes e futuras páginas de um processo histórico que é coletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, V. et al. *Coleção Trabalhando com Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988. 292 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. Analfabetismo. Disponível em: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Población rural y urbana. Disponível em: [http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P). Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponível em: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Dirección general del bachillerato. *Telebachillerato Comunitario*. Disponível em: <http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/>. Acesso em: 18 de dezembro de 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

RICARDO, J. G. S. Relações diplomáticas entre Brasil e México: desvendando ambições e desconfianças entre os dois gigantes da América Latina. *Revista de trabalhos acadêmicos - Universo Campos dos Goytacazes*. V. 1, n. 10, mai. 2018. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1CAMPOSDOSGOYTACAZES2&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=5972&path%5B%5D=3131>.

RICARDO, J. G. S.; THEES, A. V. A construção de uma *literacia* matemática, o “olhar etnomatemático” nas salas de aula e a criatividade como destino. *Boletim do Labem*. Niterói, v. 5, n. 9, p. 46-55, jul./dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. *Orientações curriculares da Educação de Pessoas Jovens e Adultas – Área específica: Língua Portuguesa e Matemática*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104946/LinguaPortuguesaPEJAlPEJAll.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

ROBLES, J. N.; NAVARRO, D. M. Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, datos y espacio - Revista internacional de estadística y geografía*. Vol. 3, n. 3, set.-dez. 2012.

THEES, A.; FANTINATO, M. C. Professores que lecionam matemática na EJA: concepções e práticas letivas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n. 2, p.267-290, jul./dez.2012.

ULIANA, E. R. Estágio supervisionado: uma oportunidade de reflexão das práticas na formação inicial de professores de ciência. In: *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.