

O grupo iniciou suas atividades extensionistas em 1998, em escolas públicas e centros comunitários em vilas da Grande Cruzeiro. Vai se consolidando na perspectiva da indissociabilidade, a partir de 2008, com estudantes bolsistas em monitoria de ensino de graduação, extensão e iniciação científica (IC – FAPERGS, UFRGS/CNPq) e, a partir de 2010, formaliza-se como Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH) com o ingresso de mestrandas/os. Nossos aprendizados de extensão e pesquisa, articulados com o ensino, compõem o estudo sobre trabalho e direitos do infantojuvenil, e tiveram como *locus* escolas públicas, espaços socioeducativos e a Rede de Proteção da Microrregião 5 do Conselho Tutelar, onde mantemos esse vínculo e ampliamos o diálogo com as trabalhadoras da Assistência Social, da Educação e da Saúde no território Glória, Cruzeiro e Cristal. Registramos indícios de violações de direitos, como as distintas formas de exploração do trabalho de crianças e adolescentes. Articulamos os elementos recolhidos no diálogo extensionista e na pesquisa, para compor o objeto – nessas duas faces da produção acadêmica. A temática *trabalho e a formação humana* e o materialismo histórico-dialético, como método, nos articulam; temática e método com que, por sucessivas aproximações, avançamos na elaboração do conhecimento e damos a batalha pela função social da produção acadêmica que contribua como arma nas lutas da classe trabalhadora.

Na síntese de Rosa Luxemburgo uma perspectiva potente para darmos a batalha no sentido útil da produção acadêmica...

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres!”

TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS E LUTAS SOCIAIS

no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente



TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS E LUTAS SOCIAIS

no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente

Organizadoras

Laura Souza Fonseca
Grupo Trabalho e Formação Humana



Neste segundo livro do curso de Aperfeiçoamento *Mediações necessárias entre as boas práticas e a experiência refletida nas políticas de proteção ao sujeito infantojuvenil*, edital PROEXT 2015, quando contextualizamos estrutura e conjuntura para problematizar as políticas sociais nomeadas protetivas, as autoras, mulheres na maioria, escolheram suas parcerias; a temática dos capítulos dialoga com a exposição no curso, no caso das professoras; articula uma temática do curso e a experiência de trabalho/vida na escrita das cursistas, e avança na reflexão sobre nossas vivências.

Somos sobretudo lutas, resistentes à destruição da esfera pública, do trabalho e da vida da classe trabalhadora e da juventude periférica.

TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS E LUTAS SOCIAIS

no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente

TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS E LUTAS SOCIAIS

no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente

Organizadoras :

GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

LAURA SOUZA FONSECA

ADRIANA GOMES ZIMMERMANN

ALLAN RAFAEL GOIS

AMANDA CORREA RICARDO DA SILVA

DOUGLAS MORANO LOPES

ELIANA RIBEIRO DE FREITAS

JANAINA BARBOSA DA SILVA

ITALO ARIEL PEREIRA GUERREIRO

MARIANA SCHLEDER RHEINHEIMER



Apoio:





UFRGS Gráfica
Porto Alegre - 2018

Editora da Universidade
Rua Ramiro Barcelos, 2500 | Porto Alegre, RS, Brasil | CEP 90035-003
Fone/fax +55 (51) 3308-5645 | admeditora@ufrgs.br
© Direitos reservados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Desenvolvido por

Organização: Grupo Trabalho e Formação Humana
Capa: Mateus Ballardin
Contracapa: Grupo Trabalho e Formação Humana
Orelhas: Grupo Trabalho e Formação Humana
Diagramação: Mariana Schleder Rheinheimer
Revisão: Mariana Schleder Rheinheimer
Editoração: Mariana Schleder Rheinheimer

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T758

Trabalho, formação de trabalhadoras e lutas sociais no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente / Grupo Trabalho e Formação Humana. Laura Souza Fonseca... [et al.] (organizadores). – Porto Alegre : Grupo Trabalho e Formação Humana: UFRGS, 2018.

266 p.

ISBN: 978-85-9489-140-2

1. Sociologia do trabalho 2. Movimentos sociais 3. Ensino não-formal 4. Economia solidária 5. Educação de Jovens e Adultos 6. Criança 7. Adolescente I. Título II. Fonseca, Laura Souza

CDU: 316.334.2

Bibliotecária: Evelin Cotta CRB-10/1563

PENSAR A *BONITEZA*: AS MÃOS QUE SEMEIAM, A GERMINAÇÃO E O CULTIVO.

Aline Lemos da Cunha Della Libera

No diálogo com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tenho destacado a *boniteza* como palavra-semente (BRANDÃO, 2005) de nosso desejo de mudança que se faz em *práxis* cotidiana, na vivência em comunidade. A semente, neste momento, surge como possibilidade da vida, do novo, do crescimento, do florescer e do cuidar. Parece-me oportuna a referência quando se trata de um tema que requer sensibilidade para ser abordado.

Mesmo partindo da compreensão de que não se aprende apenas na escola, consideramos que é um espaço propício para tal, cuja (r)existência significa possibilidades de conhecimento para os grupos populares e *locus* de manifestações culturais. Por outro lado, se a escola não é o único lugar para aprender, são oportunas as análises sobre os diferentes espaços de conhecimento frequentados por homens e mulheres, jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras que integram a modalidade EJA¹.

A experiência na extensão universitária, na orientação de estágios de docência e na formação de professores, além de exigir a retomada de conceitos e temáticas que são fundantes para a compreensão do universo da EJA, também nos fazem perceber a concretude do cotidiano da escola que, por vezes, vai perdendo sua *boniteza*. O receio de que as turmas

¹ Há mais de 10 anos tenho discutido as pedagogias da não-formalidade e os conhecimentos evocados nas formas de ensinar e aprender manualidades entre mulheres trabalhadoras. Os grupos são variados: em escolas, em Ongs, em associações de bairro, nos espaços de privação de liberdade, ou seja, onde há *gentes*.

esvaziem, de que a EJA não tenha um lugar, de que as bibliotecas e as salas de informática sigam fechadas, de que os recursos financeiros sejam cada vez mais escassos e de que a violência adentre o interior da escola num caminho sem volta, são algumas das questões que emergem no debate sobre a modalidade. Por outro lado, ainda é notório o encantamento das(os) professoras(es) das escolas e das(os) professoras(es) em formação na universidade quando falam da EJA e das conquistas de aprendizagem dos(as) educandos(as). A resistência se faz *boniteza*. O espaço escolar ainda é desejado por educandos(as) e educadores(as).

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire nos faz compreender que os educadores e educadoras críticos/progressistas, comprometidos(as) com seu *que-fazer*, aprendem, ensinam e militam, por reconhecimento e valorização. Obviamente, superando as visões ingênuas, também considera que mesmo quando identificado o conservadorismo nesta ou naquela ação pedagógica, cabe a(o) educador(a) a observância da ética e das exigências da prática educativa, independente de opção política. Deve haver um compromisso com o outro, com sua humanidade e a garantia do direito à Educação, “independentemente de sua cor política ou ideológica” (FREIRE, 2004, p. 21). Para Freire, faz-se necessário o alerta quanto às práticas que, em nome de suposta rigorosidade, deslocam os sujeitos de sua condição de gentes, para meras “coisas” no cotidiano da escola. Os sujeitos da EJA: jovens, adultos e idosos dos grupos populares, de diferentes grupos étnicos, migrantes, pessoas com deficiência, dentre outros tantos que compõem esta modalidade, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem², a tornam desafiadora e potente. A escola, por esta via, também assume uma posição e toma partido: o bem-viver e a superação das injustiças sociais.

Inspirando-me também em Arroyo (2017), reconheço que nos caminhos noturnos até a escola³ os sujeitos da EJA buscam acesso a direitos que lhes foram negados, aprendem e ensinam nestes trajetos, que vão além de um simples trânsito pelas ruas. O mesmo o fazem por meio do trabalho, nas funções que ocupam e no que lhes é atribuído como ordinário.

Por meio destas análises iniciais, relemos a *boniteza*⁴ compreendendo que é categoria fundamental para que a Educação de Jovens e Adultos cumpra as suas funções (PARECER CNE/CEB 11 de 2000). Situando o(a) leitor(a) neste debate, cabe lembrar que a EJA tem

² OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>

³ Ainda são noturnas, a expressiva maioria das turmas de EJA nas escolas públicas brasileiras. Minha experiência como orientadora de estágio curricular no Curso de Pedagogia da UFRGS, levou-me a conhecer diversas delas e os movimentos de luta necessários para que as turmas diurnas sejam abertas e/ou permaneçam.

⁴ Na *Pedagogia da Autonomia*, é possível encontrar a palavra-semente – *boniteza* - 19 vezes. Nove delas encontram-se nos capítulos 1 e 2. Centro as reflexões deste ensaio, portanto, nos títulos *Não há docência sem discência* e *Ensinar não é transferir conhecimento*.

função reparadora, pois seu foco está na garantia do direito à Educação que foi negado aos jovens e adultos trabalhadores, ao longo de décadas. Por isso, deve ter um modelo pedagógico próprio, que contribua para que, além da vaga na escola, os sujeitos possam usufruir do direito de aprender, considerando suas necessidades de conhecimento. Assim, é possível reconhecer a sua função equalizadora, onde o acesso aos saberes sistematizados e aos diferentes elementos da cultura se faz em diálogo com as vivências de cada um e de cada uma. Deste modo, as oportunidades de aprendizagem devem ser múltiplas e se adequarem ao momento histórico vivido social e individualmente. A EJA como modalidade, além do modelo próprio, ocupa-se da valorização dos saberes dos educandos, que foram subalternizados ao longo de suas vivências e que, no momento do novo tempo de escolarização, podem ser atraídos para que novos conhecimentos sejam, pelos sujeitos, apropriados. Como seres inacabados (FREIRE, 2004), o próprio sentido da EJA centra-se na sua função qualificadora, na perspectiva de que aprender é, para os seres humanos, parte da vida e que, ao longo desta, é possível ensinar e aprender sempre.

Para prosseguir neste diálogo, se a *boniteza* para Freire está de “mãos dadas com a decência e com a seriedade”, quais as implicações desta afirmação para o cotidiano da escola? Se “pensar certo” e “conhecer o mundo” geram *boniteza*, de que forma podemos (re)ler estes conceitos para refletir sobre o currículo próprio da EJA? Como a “materialidade do espaço escolar” tem influenciado a autoestima de educadores e educandos? Se a *boniteza* está na luta pelo direito à educação, quais nossas estratégias para seguir marchando em tempos de golpe(s)?

Deste ponto em diante, percebemos que não é nenhuma novidade a falta de respostas prontas e acabadas para todas estas questões. Contudo, a problematização e a dúvida, que exigem pensares e revisões, pode nos auxiliar na importante tarefa de seguir refletindo sobre os processos educativos com a classe trabalhadora em geral, a fim de analisar especialmente os sentidos da Educação de Jovens e Adultos como conquista deste grupo.

AS MÃOS QUE SEMEIAM

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a *boniteza* deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2004, p. 24)

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 2004, p.32)

Não é por mero acaso que a *boniteza* aparece de “mãos dadas”, em mais de uma passagem da Pedagogia da Autonomia. Ela não anda só e não é absoluta. A abordagem da *boniteza*, diferente do que é contemplativo, pretende atrair os olhares para os saberes e fazeres necessários à prática educativa. Autorizando-me a registrar tais considerações com estas expressões freireanas, encontramos nestas referências anteriormente destacadas, as outras mãos que se unem à *boniteza*: a decência e a seriedade.

A decência, neste texto, pode ser compreendida em relação à coerência e à ética que nos vinculam à necessária “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2004, p. 34). A escola e a sala de aula, são pensadas para animar a compreensão mais ampliada das vivências e daquilo que se sabe para, com isto, proporcionar melhores condições de vida e trabalho a todos e todas. A seriedade, elemento circunscrito e de mãos dadas com a *boniteza*, orienta a ação político-pedagógica pautada pela dinamicidade do conhecimento, pela condição humana criativa e pela participação. Em Freire, compreendemos que os seres humanos, ao longo da história, foram transformando o *suporte* em *mundo* (FREIRE, 2006) e a ação sobre ele, tornou inevitável a tensão entre o que promovia a existência e o que a impedia de ocorrer. De mesmo modo, por esta via, Paulo Freire considera a impossibilidade de “existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 2004, p. 52).



Figura 1 - Esquema elaborado para a compreensão do conceito.

Esta seriedade proposta por Freire (2006), vincula-se à alegria, pois, para ele, a práxis educativa envolve “que-fazer exigentes e sérios [...] que em si já são alegres” (p. 72), reafirmando o compromisso ético dos educadores e educadoras, além da necessária esperança que deve permear a prática educativa. Tal compromisso pode ser explicitado em três eixos: a denúncia e a resistência às formas de segregação (indignação); a visibilidade da luta por direitos (anunciação); a partilha do conhecimento científico e tecnológico, em diálogo com os saberes populares (democratização). Em síntese, a educação de todos(as) e com todos(as) (BRANDÃO, 2005). Este chamamento e este dever, torna “a *boniteza* de ser gente” (FREIRE, 2004, p. 61) amalgamada “nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2004, p. 61), pois para o patrono da educação brasileira⁵ – machismo, racismo, classismo⁶ – são rupturas com a decência e transgressões à natureza humana. Sendo assim, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2004, p. 59). No cotidiano da EJA, cabe-nos saber que os lugares de fala e a possibilidade de dizer a palavra, também não são concessões ou privilégios. A educação democrática, na escola pública, tem este pressuposto como imutável.

GER(MIN)ANDO BONITEZA

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de *boniteza*, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das *bonitezas* de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 2004, p. 27-28)

A analogia da sementeira que foi proposta, busca apresentar os movimentos da vida como elementos para reflexão sobre a prática pedagógica, considerando-se que ela se faz entre as gentes. Nossa humanidade resiste aos processos de desumanização, mas nem sempre é possível escapar destas tramas que envolvem e seduzem. Quando Paulo Freire, descreve a *boniteza* do “pensar certo”, contrariamente ao que se pode supor num primeiro momento,

⁵ [Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.](#)

⁶ Complementa dizendo: “Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2004, p. 60)

valoriza a criticidade e a incerteza como elementos que buscam ampliar as visões de mundo. No texto, destinado aos educadores, deixa-nos à vontade para compreender que, em nossa condição humana, precisamos duvidar de nossas certezas e reconhecer que não sabemos tudo. Em tempos de autoritarismos e arbitrariedades, pelos quais somos emaranhados, por vezes titubeamos na crença de outros modos de viver e estar na escola. Parece que tudo está fadado a seguir como está, mas Paulo Freire alerta que este fatalismo imobilizante é o oposto do que a prática educativa crítica exige. Posiciona-se, portanto, contrário “a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente” (FREIRE, 2004, p. 20). Não é novidade que, para Paulo Freire, a formação técnica e a formação política, não são excludentes. A *práxis* se faz neste movimento onde nosso fazer é promotor de reflexões e onde as reflexões contribuem para novos fazeres. Contudo, estas intervenções são qualificadas pela formação rigorosa e socialmente engajada, a qual suscita questionar: a favor de quê? Contra quê? Para Freire, mesmo sabendo que “as coisas podem até piorar” (2004, p. 52), a *boniteza* encontra-se na esperança de que é possível intervir no mundo coletivamente.



Figura 2 - Esquema elaborado para sintetizar o tema discutido.

CULTIVANDO A BONITEZA

Como cobrar das crianças [, jovens e adultos] um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há

uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2004, p. 44-45)

Freire nos convoca a pensar que a “justa raiva” (FREIRE, 2004, p. 40), diante da retomada das investidas governamentais⁷ (ao contrário de investimentos públicos) que obstaculizam a *boniteza* das escolas públicas – expondo-as à feiura, ao abandono, à falta de cores e à tristeza – é urgente e pertinente. Contudo, se analisarmos de modo rápido, poderemos imaginar que o contrário basta: que as escolas sejam cuidadas, coloridas e alegres. Não se pode considerar que seja tão simples assim.

Permitam-se uma breve história: lecionei, no início dos anos 2000, em uma escola da rede estadual muito limpa e organizada⁸. Possuía uma boa infraestrutura e ficava bem próximo ao centro da cidade. Contudo, era limpa e organizada para deleite de alguns adultos, pois definitivamente não era um espaço para crianças e adolescentes. Os corredores eram encerados, a tal ponto, que vários dos estudantes, principalmente os recém chegados ao Ensino Fundamental⁹, não podiam andar sem cair. Diariamente escorregavam e caíam sobre suas mochilas, como pequenas tartarugas com cascos virados.

A escola era limpa para quem? Não havia nenhum questionamento sobre que produto utilizar para preservação do piso, desde que adequado às infâncias e adolescências que por ali circulavam e que, atraídas pelo “lugar de correr”, desejavam acelerar o passo para chegar à sala de aula. Se o corredor não era para correr, também sabemos que não deveria ser lugar para cair. Uma simples escolha cotidiana, que poderia ser revestida de interesse pelo bem-estar da comunidade, não se materializava. Em alguns aspectos, havia um lugar bonito, mas sem *boniteza*. Por outro lado, insurgia a *boniteza* da prática pedagógica com os adolescentes e da luta cotidiana dos professores da rede pública estadual: das greves¹⁰, das conquistas, das caminhadas e das resistências¹¹.

Este breve relato busca salientar que a *boniteza* é complexa e só pode ser compreendida em suas múltiplas dimensões e quando as pessoas são a prioridade. Por este

⁷ Em todas as esferas, os coletivos de professores denunciam a falta de investimentos em infraestrutura das escolas e para a construção de novas. Pelo contrário, as notícias tem versado sobre o fechamento de escolas e de turmas de EJA, o parcelamento dos salários dos servidores e a redução dos investimentos públicos que visam garantir o acesso e a permanência, conforme vem denunciando os sindicatos dos servidores, por meio das mídias sociais.

⁸ Lecionei de 2000 a 2006 na rede pública municipal e estadual, na cidade do Rio Grande-RS.

⁹ Na época, a primeira série marcava o início do Ensino Fundamental. Nesta fase, as crianças tinham em torno de 7 anos de idade.

¹⁰ <http://cpers.com.br/greves/>

¹¹ <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Professores-em-greve-denunciam-repressao-policial-no-RS/4/1807>

motivo, a materialidade do espaço da escola se faz em diálogo com os sujeitos da escola. Neste sentido, não há *boniteza* sem diálogo. Consequentemente, como poderá florescer *boniteza* na Educação de Jovens e Adultos quando ignoramos os modos de ser e estar no mundo dos sujeitos?

Para Arroyo (2017), “a cultura popular é rica, mas não é cultivada, aprendida e transmitida nas escolas nem nas universidades” (p. 158). Este autor também nos alerta para o fato de que as manifestações culturais, como tema gerador, poderão problematizar hábitos e concepções que, por meio dos movimentos sociais, já são questionadas há muitas décadas. Sendo assim, não há romantização dos afazeres cotidianos e das visões de mundo, bem como da cultura popular, mas ampliação das possibilidades de refletir sobre estas práticas, com o propósito de bem-viver. Ignorar estas manifestações, além da perda de oportunidades para acesso a novos conhecimentos (para educadores e educandos que se surpreendem com o que sabem e com o que ainda podem aprender), recai na falsa percepção de que as escolhas são neutras ou que simplesmente seguem um decurso histórico de que se tornam reféns.

As formas de adornar a escola são acolhedoras ou servem como empecilho para o trânsito e o pertencimento? Retomo o corredor encerado, mas cabe expandir esta análise para as imagens de personagens espalhados pela escola, os alfabetos com palavras empobrecidas de sentido e as florzinhas de papel que não acolhem os sujeitos jovens e adultos, pois remetem ao contexto infantil, para citar alguns exemplos. Os adornos, quando pensados para as pessoas, contribuem para a superação de arquétipos escolares¹² que, em síntese, reforçam o não-lugar de alguns sujeitos naquele espaço. Portanto, uma análise crítica do espaço escolar, facilmente promove uma leitura que supera a observação aligeirada dos fenômenos e faz analisar criticamente sobre o que tem sido feito para tornar o ambiente acolhedor e pedagógico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Retomar os conceitos e novamente apresenta-los, é importante para que deixemos de estar “certos das nossas certezas”, como propôs Paulo Freire. Para discutir a *boniteza*, cabe ainda questionamentos e algumas propostas.

Nosso cotidiano nas escolas, fomentado por concepções de tempos idos, mas que revigoram-se no presente, faz com que os(as) educandos(as) da EJA sejam concebidos(as) pelo que lhes falta (saber “armar” as contas, ler e escrever, portar-se no ambiente escolar),

¹² Mais do que simples modelos, tornam-se práticas difíceis de serem superadas, pois, dada a sua recorrência, tornam-se constitutivas do espaço escolar, parecendo que, sem elas, a escola não é escola.

quando neles(as) há um consistente repertório de saberes oriundos da cultura popular. Prevalece, nesta lógica, a afirmação de que os jovens e adultos são carentes (*sic*), excluindo a sua condição de sabedores (PINTO, 2010) e ignorando as suas manifestações culturais que são, com isso, menosprezadas na prática pedagógica. Arroyo (2017, p. 162) questiona: “Há lugar nos currículos para o direito à cultura?”. Como aparece, no cotidiano da escola, o que as pessoas sabem, pensam e fazem para sua sobrevivência diária?

Em síntese, apresentarei algumas considerações de Miguel Arroyo (2017) sobre este tema. Para ele, é imprescindível que superemos a ideia de “incultos” que paira sobre os grupos populares que frequentam a EJA. Com esta visão, além de negá-los como sabedores, ainda nos colocamos em posição de “ensiná-los a ser”. Os conhecimentos escolares, ao contrário, por serem sistematizados, devem contribuir para outras sistematizações protagonizadas pelos sujeitos, que porventura ainda não tenham ocorrido: reconhecer-se na história, reconhecer a sua ancestralidade, compreender os processos vividos pela humanidade e acessar os conhecimentos que se tornam relevantes para compreender o mundo. Além disto, na escola, têm acessos às experiências próprias da vida escolar: aprender a ler, escrever, calcular, festejar e tudo mais que é possível nesta comunidade.

Superando a ideia de que são incultos, Arroyo (2017) nos faz refletir sobre o fato de que, para além de “sujeitos do direito à cultura” (p. 164), os jovens e adultos trabalhadores são “sujeitos de produção de culturas” (p. 164), o que levará a “reconhecer a diversidade de identidades culturais coletivas em nossa sociedade como uma riqueza a enriquecer os currículos” (p. 164) escolares. A cultura popular, partindo desta visão, passa a ser reconhecida como lugar de resistência (ARROYO, 2017) e, portanto, supera a visão folclórica dos saberes das comunidades. Sem isso, as manifestações culturais se destinarão unicamente a serem apêndice da prática educativa, pois

Nesta perspectiva clássica, por vezes, o pensamento de cada um pode vir apenas como ilustrativo de um saber que hierarquicamente se sobreporá aos demais, ou seja, falo o que sei sobre o tema, mas o que realmente deve ser dito será exposto por outro, que domina este conteúdo. Propomos aqui que este espaço vise a interlocução de saberes e concepções, buscando seus fundamentos, com o objetivo de problematizá-los. (CUNHA, 2013, p. 136)

Arroyo (2017) argumenta que este reconhecimento parco, vincula tais saberes a lugares marginais diante das áreas de conhecimento, expondo-os (e aqui podemos pensar literalmente) em festas e atividades extraturno – poderíamos ainda considerar as datas comemorativas, onde aparecem cristalizadas em momentos ligeiros e que só retornam

anualmente. Por fim, há que se pensar, partindo deste autor, sobre a potência dos saberes cotidianos e das manifestações culturais para a compreensão do conteúdo sistematizado nas áreas de conhecimento. Não é possível, segundo o que nos propõe, desconhecer que não há “ciência ou tecnologia isentos de valores, que não tragam as marcas da cultura de cada grupo, de cada produtor” (ARROYO, 2017, p. 165).

Explicar a não aprendizagem por fatores abstratos, distantes da compreensão dos sujeitos, e sem a apresentação de alternativas, cristaliza os(as) educandos(as) em lugares de não-aprendizagem, difíceis de superar. A *boniteza* da prática pedagógica, também se encontra em processos de avaliação participativos, onde cada sujeito, reconhecendo seus modos de aprender e ensinar, pode traçar estratégias que potencializem a aquisição de novos conhecimentos. Ignorar os processos participativos de planejamento e avaliação, afasta-nos da concretude da *boniteza* apresentada por Paulo Freire, pois ela se faz em comunhão. “Esta *boniteza* pode se instalar na educação e na escola. Se nelas se instalar a tristeza esta poderá deteriorar a alegria de viver. Viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança” (REDIN, 2008, p. 67).

Não há como prescrever um antídoto para a feiura que, por vezes, invade o ambiente escolar, mas também é possível dizer que a *boniteza* não é exclusivamente o seu contrário. Trata-se, se o “pensar certo” nos acompanha, de compreender a *boniteza* imbricada em nossas ações de resistência, nas idas e vindas de nossa luta pelo direito à Educação. Contudo, mesmo quando ela se faz conquista, exige de nós energia vital e perseverança para que se mantenha.

Por fim (mesmo sem finalizar), reafirmando a palavra-semente apresentada por Paulo Freire, reconhecemos a necessidade de apresentar algumas *dicas de boniteza* para os educadores e educadoras¹³: 1. *Cultive a vida na escola*. O movimento, a cantoria, o partilhar são partes relevantes do processo educativo, pois além de ricas aprendizagens promovem acolhida; 2. *Acredite que a amorosidade, o bem-querer, a amizade, a solidariedade* compõem nossa possibilidade de resistência. Por que negá-los no ambiente escolar se este é um espaço de luta? 3. *Aprenda com as utopias*, pois podem ser as motivações para seguir caminhando. Se estas se esvaziarem ou forem concebidas como sonhos vãos, nos imobilizam. A alegria e a esperança orientam nossa busca. 4. *Estética e ética*, como salientou Paulo Freire, são componentes fundamentais para a superação das injustiças e para a construção do mundo novo. Daí advém a *boniteza*. 5. *Genteidade, pluralidade e diversidade* são imprescindíveis

¹³ Inspiro-me no verbete *boniteza*, apresentado por Euclides Redin no Dicionário Paulo Freire.

para superação da lógica egoísta que obstaculiza o nosso “ser mais” e a conquista de vida digna para todos...

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA – Itinerários pelo Direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire:** o menino que lia o mundo – Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: UNESP, 2005.

CUNHA, Aline. Educação Popular. In.: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Vol. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013. p. 133 – 139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d’Água, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 1982.

REDIN, Euclides. Boniteza. In.: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 66 – 69.