

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO POPULAR¹

1.1 – Educação Popular como ampliação de oportunidades

Ao trabalhar com a EJA desde a concepção de Educação Popular coloca-se como necessário situar desde que lugar estamos falando, pois diferentes compreensões perpassam as análises no Brasil e América Latina. Uma das dimensões se refere à ampliação das oportunidades de educação das classes populares, dimensão essa decorrente da universalização de alguns ideais educativos após a Revolução Francesa (direito a todos à educação escolar, gratuidade e obrigatoriedade do ensino “fundamental”), cuja análise não contempla os pressupostos ideológicos do sistema capitalista nem conduz a uma crítica da ordem social vigente. Essa dimensão nasce em sociedades onde a educação escolar não se generalizou, onde o sistema social vigente não absorveu a demanda real e potencial por educação elementar.²

Esse é um ponto de vista que trata da Educação Popular como ampliação de oportunidades, e coloca em pauta o compromisso oficial com aqueles que não tiveram acesso a escolarização quando crianças. Contraditoriamente a ampliação de possibilidades de inserir-se na ordem existente, desde os horizontes burgueses, abre espaço para o seu questionamento e sua transformação. Essa concepção de Educação resultou na luta pelo a ampliação efetiva do campo da EJA, exigindo compromisso político com essa modalidade de educação. Com isso os debates passaram a questionar a adaptação da escolarização infantil aos programas para adultos, na sua organização temporal, espacial e no seu conteúdo.

Questão para refletir sobre a ampliação do SEJA: sabendo que a demanda em relação a educação para os jovens e adultos é criada por meio da oferta desta modalidade, pois aqueles que não tiveram acesso a escolarização quando criança geralmente não procuram a escolarização porque não tem clareza que a educação é um direito seu também e não somente das crianças. Nesse sentido que ações a escola tem desenvolvido para criar esta

¹ Anézia Viero. Professora do CMET Paulo Freire.

² PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1997,

demanda? Como foi a ampliação do SEJA na sua escola? Quais os movimentos são realizados para a permanência necessária deste aluno na escola?

1.2 – O surgimento do paradigma da Educação Popular como referencia para EJA

Dos questionamentos em relação a escolarização da EJA surge a Educação Popular como um paradigma que aponta para a maneira como tratamos a Educação de Jovens e Adultos, diferenciando-se da Educação Popular como ampliação de oportunidades. Historicamente, as práticas de EJA que rompem com o horizonte discriminatório da educação originam a concepção de Educação Popular. Essa por sua vez nasce no interior dos Movimentos dos Trabalhadores e dos Movimentos Populares e tem relação com o projeto de sociedade dos mesmos. São práticas que partem de um ponto de vista de profundo respeito aos saberes que os trabalhadores trazem da suas práticas cotidianas.

Ao longo da história brasileira, existiu inúmeras práticas de EJA que apontaram para essa concepções, isso porque engendram projetos alternativos de sociedade. Entretanto, essas práticas conquistaram maior espaços de expressão em contextos da história brasileira de ascenso da luta de classes.

O contexto social brasileiro entre 1945 e 1964, muitas práticas de EJA com enfoque da Educação Popular expressaram-se com mais intensidade. Segundo afirmação de muitos autores esse é um momento da história brasileira onde surge uma nova postura epistemológica, uma nova maneira de pensar a educação de adultos. É nesse contexto que a EJA define-se como um espaço próprio, tanto no universo de discussões teóricas como nos Movimentos de Educação Popular tencionando as ações governamentais no sentido de sua efetivação como educação pública traduzida em ações pedagogicamente que ensaiam para a possibilidade de superação da rigidez e do formalismo da instituição escolar burguesa.³

Desse modo as funções adaptativas da EJA, que insiste em manter suas fronteiras estão sempre sendo redefinidas, a ponto de muitas vezes se desfazer. Isso só se torna possível porque nesse momento configura-se um vasto campo de Educação Popular, com muitos e significativos movimentos realizados pelos trabalhadores organizados em diversos movimentos. Práticas educativas de alfabetização e conscientização fizeram parte desses

³ Desses autores destaca-se FREIRE, Paulo e BETO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao reportes Ricardo Kotscho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

movimentos. Por conseguinte, a EJA como prática educativa com forte crítica as educação oficial. Essa educação que subverte o significado da escola não surge dentro dela, mas no bojo das várias organizações de trabalhadores e Movimentos de Educação Popular em uma articulação entre movimentos ligados à igreja identificada com a teologia da libertação, movimentos de bairro, movimentos de estudantes...

Questão para refletir sobre as necessárias mudanças do sistema escolar para que acolha os jovens e adultos: sabemos que a Educação Popular como paradigma nasce fora da escola, relacionada com projetos de sociedade dos movimentos que a concretizaram. Entretanto esse paradigma passou a ser referência para a institucionalização de programas oficiais de EJA, em várias programas oficiais. Essa referencia da Educação Popular para organizar as ações da EJA na escola pública, contribuiu para superar a rigidez e o formalismo da instituição escolar no sentido se acolher o aluno jovem e adulto desde sua realidade? Como a organização da escola pública pode superar o formalismo e a rigidez do sistema escolar burguês e acolher os jovens e adultos? Que ações podem ser desenvolvidas para que isso se torne realidade?

1.3 – A dimensão política da educação e sua relação com o respeito aos saberes do grupo

Nesse contexto que têm início as experiências pedagógicas de Paulo Freire que ele mesmo chamou de uma “*educação libertadora*” consolidando o conceito de Educação Popular como um novo paradigma para pensar a educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, conceber a EJA desde a *Educação Popular*, significa alicerça-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural faz parte de sua substância e nisso reside a sua dimensão política. Desde esse ponto de vista a educação de adultos procura trabalhar a partir da realidade dos oprimidos e o processo de escolarização parte do universo das significações populares para então articular com os referencias teórico construído pela cultura científica.

Para Brandão,⁴ a Educação Popular é a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, e o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto. Logo para a Educação Popular é mais importante a compreensão de como as pessoas socialmente se organizam para produzirem e como vivem as experiências criadoras de conhecimentos. Desde esse ponto de vista o processo educativo exige que o educador coloque-se desde o ponto de vista das comunidades reais e veja o que conseguem produzir e articular a cada momento. Esse é um processo educativo que busca nas formas de resistência a ordem social burguesa de dominância material e simbólica, a qual trata o mundo do oprimido como difuso, desorganizado e atrasado, a inspiração para as práticas educativas. As práticas da Educação Popular, que nos referimos, questiona os princípios de dominância material e simbólica e seu planejamento está relacionada a busca da construção de condições políticas de libertação da classe trabalhadora.

Os trabalhos de Educação Popular têm uma originalidade que merece ser sublinhada, no sentido que intervém na forma de pensar e de atuar dos grupos envolvidos. Desse modo a educação busca uma síntese entre o saber do grupo e o conhecimento do educador para produzir respostas mais eficazes e organizadas de ação. São experiências que ao solucionar problemas concretos, criam espaços que permitem aos oprimidos expressarem suas opiniões e desenvolverem forma de organizações políticas que fortalecem “experiências de classe”.⁵ Nesse sentido o saber popular não é mero exotismo⁶ pois os grupos populares ao conquistar a palavra, vão reconstruindo suas experiências de classe a partir da escala de tempo cotidiano, isto é a partir do tempo do imediato, do visível, da sobrevivência, das conseqüências imediatas da opressão, da exploração e da injustiça. É nesse espaço que se configura os processos de luta em que a injustiça não está separada do injusto e a exploração não está separada do explorador.⁷

⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre educação popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

⁵ Nos referimos a experiência de classe conforme THOMPSON, Eduardo Palmer. **As peculiaridades do Inglês**. NEGRO, Antonio Luigi, SILVA, Sergio (Orgs). **As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

⁶ NOGUEIRA, Adriano. Educação e ciência, sujeito e energia: parceria imprescindível para o acolhimento do inédito: In: AZEVEDO, José Clovis de, et all (Orgs.) *Utopia e democracia na Escola Cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 179–186

⁷ MARTINS, José de Sousa. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.

Questão para refletir sobre a relação entre os saberes dos alunos e do professor: a Educação Popular tem um profundo respeito pelo saberes construído na prática cotidiana dos alunos. Para esse princípio ser traduzido em proposta de escola para jovens e adultos exige transformar a sala de aula em um lugar de pesquisa dos saberes e não saberes dos alunos para então organizar a intervenção pedagógica do professor. Como os espaços e tempos na escola deverão ser organizados para que esse princípio se efetive? De exemplos de trabalho pedagógicos que buscaram uma síntese entre o saber do grupo e o conhecimento do professor.

1.4 - O rigor na Educação Popular

Mejía⁸ considera o *rigor da Educação Popular* a partir do rigor interno que mantém constante vigilância para uma nova maneira de fazer educação. Essa maneira se trata de processos diferenciados de socialização dos diferentes saberes. Elementos como o “saber popular” ocupam um lugar central na práticas educativas. Nesse sentido o rigor interno trata de como são usadas os recursos e metodologias na materialização das práticas educativas, destacando-se o processo de como se produz o saber na sua relação com o saber produzido. Nesse sentido é importante produzirmos uma etnohistória de como colocamos em prática nossas referencia teóricas, político-pedagógica: como por exemplo Complexo Temático, Tema Gerador, Projeto de Trabalho e outros, pois é a descrição densa que mostrará a possibilidade de recriação das mesmas.

O mesmo autor nos lembra que a dimensão histórica é parte do *rigor interno*, porque ela situa as discussões e práticas da Educação Popular, como também a dimensão política, que coloca uma intenção social em relação as práticas específicas. Nesse sentido a dimensão transformadora é síntese dos elementos anteriores, e opera nas práticas educativas sobre experiências concretas. Esta é a dimensão central do rigor interno na Educação Popular.

⁸ MEJIA, Marco Raul. **La Educacion Popular en America Latina: en busca del rigor para definir su calidad.** In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; GERHARD, Peter (Orgs) **Educación Popular en America Latina: Criticas y perspectives.**Santiago, Chile: CIDE, 1991.

Mejía também considera o necessário *rigor externo*, da Educação Popular o qual tem relação com o diálogo entre diferentes elementos de aprendizagem, de luta social e de socialização do saber. Esse diálogo se efetiva num sentido interdisciplinar, em que o saber da ciências dialoga com o saber das práticas. Como por exemplo, o conceito de cultura, que é central na Educação Popular deverá considerar as abordagens da antropologia, da sociologia, da educação, etc. Logo o rigor externo, constituinte da Educação Popular, permite um diálogo entre saberes das práticas com os processos do saber científico e das novas tecnologias, sendo este um debate que permite um enriquecimento mútuo, pois a partir da relação entre ambos, os saberes são transformados. Em síntese, para este autor o *diálogo entre rigor interno e rigor externo* evita cair em um culturalismo populista ou numa cultura elitizada e permitindo ver a Educação Popular como um processo de construção e reprodução e criação e recriação do saber, que parte de uma matriz sócio-cultural básica, traduzida no lugar sócio-histórico de uma sociedade de classes e de grupos oprimidos.

Para Martinic⁹ o diálogo entre saberes, efetivado nas práticas de Educação Popular, desenvolvem habilidades orientadas intencionalmente para a transformação das práticas cotidianas, constituindo-se em novos saberes que melhoram a capacidade de interpretar e de atuar frente aos problemas. Esse diálogo desenvolve identidade diferente de ser na sociedade que contribui para criar situações de novas experiências de classe que resulta em pertencimento à comunidade. Em decorrência pode contribuir de forma efetiva para a autonomia dos participantes ou das organizações no sentido de definirem e darem continuidade às ações que acordam.

Questão para refletir sobre o rigor na Educação Popular: se o rigor interno trata das metodologias utilizadas nas práticas educativas lembrando da necessidade de estar atento sobre o como se produz o saber na escola, ao mesmo tempo o rigor externo trata do diálogo interdisciplinar em que os saberes da ciências dialoga com os saberes das práticas. Pesquise e descreva experiências de EJA que engendram as diferentes dimensões do rigor na Educação Popular?

⁹ MARTINIC, Sergio. **Transferencia y logicas de accion en los proyectos de Educación Popular**. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; GERHARD, Peter (Orgs) **Educación Popular en America Latina: Criticas y perspectives**. Santiago, Chile: CIDE, 1991.

1.5 - A Relação professor-aluno nas práticas educativas.

Conforme Clodovis Boff,¹⁰ a Educação Popular está associada ao nome de Paulo Freire, não porque ele a tenha inventado, entretanto este tem o mérito histórico quem melhor interpretou uma ‘pedagogia do oprimido’ uma ‘educação libertadora. Dizer ‘Educação Paulo Freire’ é já definir uma postura específica de acercamento da realidade, postura política feita de humildade, escuta, respeito e confiança, ao mesmo tempo crítica, interrogativa, dialógica e transformadora. Logo, a epistemologia conhecida como “Educação Popular” forja-se da *práxis crítica* de um contexto onde a grande maioria da população vive num mundo de silêncio e de miséria ela apontando para um mundo de possibilidades. O processo educativo configura-se numa experiência em que o saber se dialetiza, densificando-se e dá uma nitidez cada vez maior para a prática. Nas palavras de Fiori para a educação popular a experiência de saber é um processo em que a vida como biologia passa a ser a vida como biografia.¹¹

Por conseguinte, na aprendizagem da cultura escrita os jovens e adultos assumem o sentido de escrever a sua vida como autor e como testemunho da história. Alfabetizar-se, então é ‘biografar-se’, ‘historicizar-se’, por isso é um processo que tem uma dimensão de desafio no sentido que esses estudantes se vejam vivendo e produzindo em determinada sociedade, que também são fazedores de cultura e, ao perceber-se como tal reencontram-se com os outros e nos outros no seu “círculo de cultura.” O “círculo de cultura”¹² é o espaço de possibilidades para questionar e romper com a formação ideológica reprodutora da cultura do silêncio, que alicerça o tratamento discriminatório em relação ao analfabeto e o pouco escolarizado. No “círculo de cultura” o diálogo entre os saberes do educador e do educando é condição fundamental, uma vez que é por meio dele que os jovens e adultos descobrem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita.

¹⁰ BOFF apud GADOTTI, Moacir.(Org.) *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996., 281

¹¹ FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.,10

¹² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Nesse processo a relação professor-aluno está inserida na cultura que é histórica. Do *professor* que ensina e o *aluno* que ouve, transforma-se em um processo de permanente ação-reflexão em que os homens se encontram, mediatizados pelo mundo, portanto é um diálogo que não se esgota na relação eu-tu”,¹³ porque nele está presente as relações sócio-histórica. Configura-se o “educador” e o “educando” como categorias que apontam para possibilidade de práticas educativas que rompem com a cultura do silêncio. Essas práticas são fundadas no diálogo que busca compreender a realidade de seus *educandos* que, como sujeitos “em situações de criação cultural”¹⁴ participam como seres culturais e histórico, inseridos em uma comunidade concreta. Nesse sentido, as práticas educativas constituem um processo em que os “espaços opacos” transformam-se em “espaços luminosos”,¹⁵ porque traduzem novas leituras e interpretações mais próximas do real, as quais trazem possibilidades de futuro diferente.

Por conseguinte, na relação “educador educando” constrói-se o percurso para dialogar com a “leitura de mundo” que precede a leitura da palavra,¹⁶ em que a escuta é imprescindível. No processo educativo que se efetiva por meio de uma relação dialógica, os educandos apropriarem-se da própria fala, da sua compreensão da realidade tornando possível um “distanciamento epistemológico”,¹⁷ que cria condição para compreender o objeto (leitura de mundo) em suas razões de ser. Logo, nas práticas educativas dá-se a possibilidade de compreensão dos processos históricos que formam as concepções ideológicas presentes *cultura do silêncio*. Nesse sentido o processo de escolarização, em especial de alfabetização, não se reduz nas normas metodológicas, pois considera a dimensão de totalidade da linguagem do mundo. Aprender a língua escrita é conscientizar-se não no sentido apenas de conhecimento ou reconhecimento, mas como opção, decisão e compromisso.

¹³ Ibid., 78.

¹⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; NOGUEIRA, Adriano. **A contribuição da antropologia: uma reflexão gravada na vila.** In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. *Na escola que fazemos: uma reflexão intedisciplinar em educação popular.* Petrópolis: Vozes, 1996.,62

¹⁵ SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico, científico informacional.* São Paulo: Hucitec, 1997.,85

¹⁶ FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 27 ed. São Paulo: Cortez, 1992

¹⁷ FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995

Questão para refletir sobre a relação professor – aluno nas práticas educativas da EJA: Como organizar um processo educativo onde escutamos os alunos na organização do currículo para saber que concepções orientam as falas dos alunos? Como organizar uma intervenção pedagógica que possibilite aos os alunos, na leitura de um texto, saber além do que o texto diz de que lugar esse texto fala, que concepção de mundo representa? Enquanto professores/as, oferecemos referências para que os/as alunos/as tenham o direito de planejarem o seu caminho de aprendizagem? Que os alunos aprendam a formular perguntas sobre nossa realidade? Que encontrem suas explicações e não repitam as nossas?

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR COM EDUCAÇÃO LONGO DA VIDA

2.1 - Os limites da neutralidade legalista para a EJA

A continuidade do legado histórico da Educação Popular, desde um processo dialético de permanência-mudança imprime uma singularidade para as interpretações recentes de EJA. Assim a compreensão de “educação ao longo da vida”, utilizada como referencia mundial para práticas desse campo da educação no contexto atual, ao ser adotado na fundamentação das práticas brasileiras de EJA sofre influencia da nossa formação histórica e cultural. Desse modo a “educação ao longo da vida” em nossa realidade não é a mesma européia, pois ela traz consigo tanto elementos da Educação Popular como da “educação permanente”.

Por conseguinte a Declaração de Hamburgo ao apresentar o conceito de educação ao longo da vida o faz com o mesmo caráter de neutralidade da educação permanente dos anos 70 do século passado, revigorada com o espírito atual ao ser assumida novamente como ênfase das propostas da UNESCO. Como na década de 70, atualmente a *educação ao longo da vida* é vista como um instrumento da sociedade capitalista, ou seja busca fornecer os conhecimentos necessário a tecnologia em expansão, ao mesmo tempo que gera e transmite um quadro de valores para estabelecer um consenso que torna possível a

reprodução do sistema capitalista. Nos termos de Mészáros¹⁸ a *educação ao longo da vida* como uma utopia educacional do ponto de vista do capital está em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo, de forma que as expectativas educacionais são adequadas ao terreno da sociedade burguesa. Por isso educar-se ao longo da vida significa adequar-se as mudanças impostas pela ordem social, para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista.

Questão para refletir sobre os limites das orientações legalistas tal como acontecem na escola: O caráter de neutralidade da “educação ao longo da vida” assegura que assegura os parâmetros reprodutivos capitalista está presente na legislação educacional brasileira, em especial da EJA. Descreva quais os limites para concretizar uma proposta de EJA que atenda as orientações gerais da LDB e as respectivas normalizações em relação ao universo específico da EJA.

2. 2 Educação ao longo da vida desde os princípios da Educação Popular:

Entretanto na América Latina, a *educação ao longo da vida*, ao ser considerada desde o legado histórico das experiências da *Educação Popular*, tal como a caracterizamos nesse texto, salienta a importância estratégica da concepção mais ampla de educação. Nesse sentido a preocupação constante com o direito à educação das classes populares é parte de um projeto de sociedade socialista. A abordagem da educação de adultos desde esse ponto de vista adota a totalidade das práticas político-educacional-cultural, porque vê na educação oficial a continuidade do processo colonizador que oprime a maioria dos brasileiros. A *educação ao longo da vida* ao sofrer uma redefinição a partir dos princípios da *Educação Popular* é estrategicamente concebida como saída necessária a plena realização social e pessoal, por isso política e classista. Logo a permanência do processo educativo relaciona educação como a nossa própria vida e por isso com aspirações emancipadoras.

Selecionamos partes da Declaração de Hamburgo que pode ser lida desde a concepção de Educação Popular:

¹⁸ MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005., 35-47

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. (...) O desafio é oferecer-lhes este direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio de conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (...)

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a aprender por toda a vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas¹⁹.

Vista desde a concepção da Educação Popular *Educação ao longo da vida* busca inevitavelmente uma transformação da ordem social capitalista que pela sua natureza é hostil aos interesses humanos. Assim é uma educação que tem como orientação de suas práticas os seres humanos histórico, que se movem em uma realidade igualmente inacabada, contraditória e dinâmica. É na “contradição permanência–mudança” que o processo educativo permanece num movimento de “conscientização” possibilitando uma atitude crítica dos homens frente à história e transforma as práticas educativas em lugar de possibilidades.²⁰ A *conscientização* existe na *praxis*, no ato de ação-reflexão, num movimento permanente de superação da desumanização, da reificação do real, fazendo com que uma nova realidade mude a maneira de ser dos seres humanos. Ou seja, o processo de conscientização se dá na dialetização do ato de denunciar e anunciar em que a inserção crítica na história é a sua substância.

A *educação ao longo da vida* passa a ser concebida como compromisso histórico, como superação radical das condições de existência estabelecida por uma ordem social autoritária, que por sua vez exige uma mudança em toda a nossa maneira de ser. Nesse sentido exige a superação da compreensão de adulto que se originou do latim como alguém que terminou seu crescimento, como um ser humano completo, acabado, que atingiu seu desenvolvimento integral. Essa concepção de adulto ganha espaço desde os anos 40, após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a educação de adultos estendeu-se como

¹⁹ DECLARAÇÃO de Hamburgo. In: ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: cenário e perspectivas**. *Cadernos de EJA*, São Paulo: n. 5, p. 31-35, 1999

²⁰ FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação**. In: GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992., 15-9. FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 10. ed. São Paulo: Moraes, 1980

preocupação mundial.²¹ É a mesma concepção que fundamentou propostas de educação compensatória, supletiva e de aceleração de aprendizagem, cuja preocupação é compensar ou corrigir o atraso no processo de desenvolvimento do adulto, tornando a educação um instrumento casual, utilitário e passageiro na vida das pessoas.

Questão para refletir sobre o cenário atual da EJA: Sabemos que para tornar realidade a EJA no Brasil para ocupar o espaço da escola pública, não esperou ele estar preparado para recebe-la. Com a ocupação do espaço da escola a EJA abriu espaço para elaborar uma proposta pedagógica específica ao mesmo tempo problematizar os aspectos da educação oficial, ao ser colocados como neutros, escondem que refletem a ordem social capitalista, que ao longo da história discriminou o universo de jovens e adultos trabalhadores? Quais suas sugestões para que a EJA traduza a “educação ao longo da vida” que parta dos princípios da educação popular, portanto que respeite a especificidade dos nossos alunos?

²¹SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Conceitos gerais sobre educação de adultos*. [S. l.: s.n.], [19--] Texto digitado.