



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Ministério
da Educação



**Formação de Educadores
de Jovens e Adultos:**

II Seminário Nacional

Ministério
da Educação



**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl L, sala 700
Brasília, DF. CEP 70097-90
Tel: (55 61) 2104-8432



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Representação
da UNESCO
no Brasil**

SAS, quadra 5, bloco H, lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55-61) 2106 - 3500
Fax.: (55-61) 3322 - 4261
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

**Maria Margarida Machado
(Org.)**

Formação de Educadores de Jovens e Adultos:

II Seminário Nacional



Ministério
da Educação



© 2008.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Organização
Maria Margarida Machado

Equipe Técnica
Sergio Ernani Gorski Ferro
Cinthia Mendes Ferreira
Luciana Maria de Almeida

Coordenação Editorial
Coordenação Editorial da UNESCO no Brasil: *Célio da Cunha*
Coordenação Editorial Secad/Mec: *Adelaide Santana Chamusca*

Arte da capa
Rafael Tunes

Revisão
Alessandra Amorim
Sueli Dunck Didonet

Produção Gráfica e Impressão
Equipe Cegraf –UFG

Tiragem
2.000 exemplares

Machado, Maria Margarida

Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Maria Margarida
Machado. — Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
184 p.

ISBN: 978-85-60731-36-7

1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação de professores. I. Brasil. Ministério da
Educação II. UNESCO III. Título.

CDU 371.13

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização ou o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO ou do Ministério a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

A realização do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, numa parceria entre o Ministério da Educação, a UNESCO e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, representou o aprofundamento das questões já levantadas pelo I Seminário, em Belo Horizonte, MG, no ano de 2006. Esse Seminário resultou de um compromisso firmado entre essas instituições na Plenária Final do VIII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos –, ocorrido em setembro de 2006, em Recife-PE.

O II Seminário – que aconteceu entre trinta de maio e dois de junho de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia – teve como tema os desafios e as perspectivas da formação de educadores, e o objetivo de refletir e apontar diretrizes acerca dessa formação no Brasil. São questões que vem sendo debatidas pelas universidades, pelos movimentos sociais e pelo sistema público de ensino. Os trabalhos foram desenvolvidos por meio

de conferências, mesas-redondas, grupos de discussão e proposição, plenárias e apresentação de pôsteres. Eles priorizaram, sobretudo, o envolvimento de professores universitários, gestores municipais e estaduais, organizações da sociedade civil e educadores de jovens e adultos do país, para assinalar os caminhos e as especificidades da formação dos educadores dessa modalidade de ensino.

As reflexões aqui apresentadas demonstram a importância da realização deste II Seminário para o campo da formação de educadores de jovens e adultos. Os textos reunidos neste livro são, portanto, proposições apresentadas ao longo do evento, na conferência de abertura, nas mesas de debates e nos grupos de trabalho. Incluímos, ainda, o resultado da Plenária Final e, a partir dela, esperamos poder nortear os encaminhamentos futuros desse campo de formação de educadores, seja no âmbito do governo federal, das secretarias estaduais e municipais de educação, seja na prática dos segmentos da sociedade civil que também atuam nessa formação.

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade/Secad - MEC

Representação da UNESCO no Brasil

Sumário

- 09 Introdução
Maria Margarida Machado
- Parte 1**
**Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA):
desafios e perspectivas**
- 17 A educação popular e a educação de jovens e adultos:
antes e agora
Carlos Rodrigues Brandão
- 57 Avanços e desafios na formação do educador
de jovens e adultos
Leôncio Soares
- 73 Política da UFG de formação de educadores
de jovens e adultos
Sandramara Matias Chaves
- 77 Reflexões sobre a formação de educadores
de jovens e adultos em redes de ensino públicas
Maria Aparecida Zanetti
- Parte 2**
**Reconfiguração do Currículo da EJA e
Formação de Educadores**
- 85 Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo
Heleusa Figueira Câmara
- 103 Educação de jovens e adultos (EJA) e Juventude:
o desafio de compreender os sentidos da presença
dos jovens na escola da “segunda chance”
Paulo Carrano

- 119 Educação de jovens e adultos (EJA) e mundo do trabalho:
elementos para discussão da reconfiguração
do currículo e formação de educadores
Domingos Leite Lima Filho

Parte 3 – Grupos de Trabalho

- 133 Que diretrizes devem nortear a formação inicial e
continuada dos educadores de jovens e adultos?
Perspectiva dos professores de jovens e
adultos da educação básica
Luiz Olavo Fonseca Ferreira
- 141 O currículo e as questões de gênero,
etnia e orientação sexual
Eliete Santiago
- 145 A reconfiguração do currículo da EJA e educação popular
Adelaide Brasileiro
- 155 Os desafios na reconfiguração do currículo e na formação
dos educadores(as) da EJA e os povos do campo
Raquel Alves de Carvalho

161 Parte 4 – Considerações da Plenária Final

177 Parte 5 – Pôsteres Apresentados no II Seminário

183 Os Autores

Introdução

Maria Margarida Machado

O II Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em Goiânia, representou a possibilidade concreta de amadurecimento das reflexões iniciadas no Seminário do ano anterior, em Belo Horizonte. Mais do que o desafio de realizá-lo com sucesso, o Fórum Goiano de EJA compreendeu que sua tarefa era a de somar ao resultado anterior um passo a mais na construção de diretrizes políticas e pedagógicas para a formação de educadores dessa modalidade de ensino. Para tanto, a preocupação da comissão organizadora concentrou-se em dois aspectos: o processo de mobilização nacional e a construção coletiva da programação do Seminário, para que o evento de fato representasse a diversidade do pensamento do povo que vive num país continental.

Quanto à mobilização nacional, por indicação da plenária do VIII ENEJA em Recife-PE, o II Seminário Nacional teve a sua forma de organização alterada em comparação ao I Seminário. O Fórum

Goiano de EJA assumiu o compromisso de garantir a participação efetiva de outros segmentos diretamente ligados ao campo da formação de educadores de jovens e adultos, dos âmbitos estaduais e regionais, além da universidade, dos próprios educadores e de representantes de movimentos sociais que também atuam nessa formação.

A partir da deliberação nacional, o Fórum Goiano constituiu uma comissão local responsável pela coordenação geral e por sediar o evento. Essa comissão foi composta por representantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e, ainda, por representantes da Universidade Católica de Goiás, Faculdade Araguaia, Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, Escritório do INCRA/GO e representantes de educadores de jovens e adultos.

Essa comissão construiu uma proposta de programação para o II Seminário tendo como referência a avaliação final realizada no I Seminário e as demandas apresentadas no VIII ENEJA. Essa proposta buscou, ao mesmo tempo, responder aos anseios de maior participação e debate no transcorrer do evento e possibilitar o aprofundamento e a reflexão por meio de contribuições de convidados para as conferências, mesas-redondas e coordenações de grupos de trabalho. A proposta foi socializada consensualmente com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secad/MEC e apresentada aos demais Fóruns de EJA do Brasil através do Portal dos Fóruns (www.forumeja.org.br).

Foram vários meses de trabalhos intensos, muitas dificuldades e obstáculos a serem transpostos, a começar pela liberação do recurso financeiro do MEC para o evento, que só ocorreu um mês antes do início do Seminário. Todavia, o maior desafio era, sem dúvida, garantir uma participação significativa e ampla do número de sujeitos concretos da EJA envolvidos na formação de educadores de jovens e adultos, a contar principalmente com os próprios educadores.

Para ampliar essa representatividade foi fundamental a utilização do Portal dos Fóruns. Essa ferramenta, construída coletivamente, possibilitou à comissão de Goiânia não apenas dar visibilidade à programação com antecedência – o que motivou a participação –, como também, estabelecer os contatos dos representantes estaduais dos fóruns, via e-mail e telefones, para

que fossem indicados os delegados que participariam do Seminário. A forma de composição dos participantes do II Seminário seguiu a mesma lógica de organização dos ENEJAs, que busca dar legitimidade à presença dos representantes dos vários fóruns, respeitando também a participação dos diversos pesquisadores de instituições de ensino superior, os quais foram convidados a dar continuidade ao debate iniciado em Belo Horizonte, no ano de 2006.

O resultado foi a presença de 173 pessoas representando todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, distribuídas em: 53 do segmento universidade; 57 educadores de jovens e adultos em efetivo exercício, em turmas de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante; 45 gestores federais, estaduais e municipais; 12 representantes de movimentos sociais e Sistema S que atuam na formação de educadores; 6 acadêmicos que atuam na EJA. Cabe ressaltar a grande presença de educadores, garantida pela representatividade do estado de Goiás que priorizou as vagas para esse segmento. E, em outra avaliação sobre os participantes, é importante considerar que houve certa dificuldade para garantir a presença de mais representantes dos movimentos sociais atuantes nesse campo de formação.

A conferência de abertura foi proferida pelo professor Carlos Rodrigues Brandão, mestre e educador popular de Goiás. Brandão iniciou sua fala lembrando uma frase de Paulo Freire – “Existir humanamente e pronunciar o mundo é modificá-lo” – e destacou que educação popular, entre nós, é uma expressão tardia. Ressaltou, entre tantas questões, que é preciso conhecer a experiência concreta da vida, como ela se traduz na reza, na dança, na mesa, rememorando a inocência singela das fichas de culturas do método Paulo Freire. Para ele, é a experiência de uma classe que toma sua própria vida, seu destino. Destaca ainda que tornar a cultura popular é um trabalho político a ser assumido pela própria cultura popular.

No esforço de garantir um diálogo, contamos com a colaboração, no papel de debatedora, da professora Tânia Maria Melo de Moura, da Universidade Federal de Alagoas. Entre outras questões, ela nos ajudou, dialogando com o professor Brandão, a buscar soluções para superar o paradoxo que vivemos no campo da EJA, com destaque para a necessidade de uma formação específica

aos educadores. Vale dizer, a oferta dessa formação é, ainda, precária e distante das reflexões freirianas.

Nas mesas-redondas foram apresentadas reflexões de professores convidados, seguidas de debates pela Plenária. Na primeira mesa, predominaram questões referentes à formação inicial e continuada de professores. O professor Leôncio Soares expôs suas idéias a partir da pesquisa que vem coordenando sobre a formação inicial de professores de jovens e adultos. A pró-reitora de graduação da UFG, professora Sandramara Matias Chaves, trouxe o posicionamento do Fórum de Pró-Reitores de Graduação acerca do tema do Seminário. Já a professora Maria Aparecida Zanetti, da Universidade Federal do Paraná, discorreu sobre a formação continuada dos professores de EJA a partir de sua experiência recente – nos últimos quatro anos – como Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná.

Na segunda mesa-redonda, o tema proposto foi a reconfiguração do currículo da EJA através de diferentes pontos de vista. Buscamos uma fala que trouxesse essa reflexão sob a perspectiva do público específico de EJA atendido no sistema penitenciário, feita pela professora Heleusa Figueira Câmara, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O professor Paulo Carrano, pesquisador da Universidade Federal Fluminense, discorreu sobre o desafio de construir um currículo a partir da questão da juvenização da EJA. Por fim, o professor Domingos Leite Lima Filho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, inseriu o debate sobre a reconfiguração do currículo na necessidade de estabelecer uma relação entre a educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho.

Como atividade complementar às mesas-redondas realizadas, dedicou-se ao aprofundamento dos temas apresentados em Grupos de Trabalho (GT). Os 173 participantes do Seminário foram divididos em oito GT, com o intuito de indicar diretrizes norteadoras da formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos. Para tanto, incluíram-se as perspectivas tanto dos gestores de sistemas públicos de ensino, dos professores universitários, dos professores de jovens e adultos da educação básica, quanto dos movimentos sociais que atuam nessa formação.

Organizaram-se, assim, seis GT para discutir como concretizar, na reconfiguração do currículo da EJA, os diferentes desafios já identificados pelos seus sujeitos. Esses desafios referem-se ao mundo do trabalho, à população prisional, às questões de gênero, etnia e orientação sexual, bem como aos povos do campo. Tudo isso em interface com a educação popular.

O conjunto dessas discussões gerou uma série de idéias e proposições para o campo da formação de professores de jovens e adultos, amplamente debatidas para se chegar ao consenso na Plenária Final.

O II Seminário abriu, ainda, um espaço específico para a apresentação de experiências concretas nesse campo, através da exposição de pôsteres. Foram dedicados momentos na programação para que os pesquisadores pudessem expor seus trabalhos, alguns deles resultados de pesquisas já concluídas ou em andamento. O resumo dos pôsteres apresentados e debatidos encontra-se também no final desta publicação.

Com este texto, pretendemos apontar diretrizes para um campo de formação de educadores, o qual possa ser aperfeiçoado cada vez mais.

Parte 1

Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA): desafios e perspectivas

A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora¹

Carlos Rodrigues Brandão²

Em busca de nomes e de sentidos

Peço a tolerância daqueles que praticam alguma modalidade de educação de jovens e adultos, porque venho de “um outro tempo”, do tempo de Paulo Freire, do tempo em que nasciam as idéias e as práticas de uma “cultura popular” – que mais tarde foi denominada educação popular. É, portanto da memória “daqueles tempos” que venho expor meu pensamento.

Na edição revista de um dos conjuntos de textos mais importantes sobre a educação no Brasil, Demerval Saviani (2000) retoma idéias essenciais de sua obra *Pedagogia histórico-crítica*. Em

¹ Este texto conta com a participação de Tânia Maria Melo de Moura como debatedora.

² Educador, participante de movimentos da cultura popular e da educação popular desde 1962. Atualmente, é pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros, MG.

passagens de pelo menos três artigos do livro, Saviani chama a atenção para os usos utópicos e exagerados do papel da educação na cultura e na sociedade. E ele não está errado. Ele lembra que é importante não atribuir à escola funções e responsabilidades culturais que não são de sua alçada. A escola ensina o conhecimento competente e necessário para cada momento da vida, associando isso a uma formação ética e mesmo política do sujeito aprendiz. A escola, então, deve ser compreendida como uma agência de práticas inseridas na história de uma sociedade. Portanto, condiciona-se por estruturas e processos ligados a um modo de produção – no seu horizonte mais amplo – assim como ao jogo, em pequena e média escala, de forças e de interesses políticos e econômicos. Trata-se de jogos de poder e de interesse mais políticos do que propriamente culturais, ele lembra. Isso, de maneira semelhante, acontece com a religião, a astrofísica, a medicina, a arquitetura, a psicologia, o serviço social, o serviço militar ou a reforma agrária, mas com razões e motivos talvez mais simbolicamente fortes e mais determinados. A educação faz parte de um jogo em que se reproduz a ordem da hegemonia de quem domina o que sabe, o que pensa e o como faz em cada plano ou domínio da vida social.

Alguns pensadores têm resistência em conceber a educação de pleno direito fora dos limites de um sistema com foros acadêmicos de cientificidade, ou seja, fora da própria escola. Isso, mesmo reconhecendo, como Demerval Saviani (2000), que ela é uma entre tantas instâncias dos trabalhos humanos envolvidos com o ato de ensinar e aprender. Ela é o lugar, talvez único, de uma pedagogia formal, mas apenas mais um lugar, se pensarmos também nas múltiplas pedagogias sociais realizadas no “cotidiano-da-vida-e-do-saber-fora-da-escola”³.

A educação popular continua sendo um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias organizações não-governamentais e inúmeros movimentos sociais em todo o país, e de uma maneira crescente e diferenciada. Além disso, ela ressurgue nos programas de políticas educacionais de

³ A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. Nesse sentido, no meu discurso distingi entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura relacionada a tudo o que o homem produz e tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico (Saviani, 2000, p. 89).

vários municípios, e até mesmo de alguns estados da Federação. A concepção de educação popular aparece associada a nomes como administração popular, governo democrático, escola cidadã, escola plural, constituinte escolar, orçamento participativo. Sabemos também que tais experiências governamentais têm chamado tanto a atenção de estudiosos do país, sobretudo do exterior, quanto à de instituições devotadas à cultura e à educação.

Uma curiosa oposição merece ser lembrada aqui. No Amazonas e na Paraíba, por exemplo, é provável que haja vários movimentos populares, assim como novos movimentos sociais, que consideram a educação popular uma alternativa e uma prática social fundadoras de suas ações políticas através de algum setor da cultura⁴. Isso acontece ao lado de uma absoluta ausência do termo e de suas idéias por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, à exceção do estado do Acre. No Rio Grande do Sul e em alguns municípios petistas de Santa Catarina, a relação tende a ser diferente. Há um número proporcionalmente menor de associações civis com essa declarada perspectiva, ao lado de uma política oficial de educação fundada na atualização da educação popular como proposta de governo. Como dois exemplos concretos e bastante conhecidos, tanto o Governo do estado do Rio Grande do Sul quanto o do Município de Porto Alegre, afirmam uma educação cujos parâmetros do ideário pedagógico e da diretriz política estão fundados em uma atualização das propostas originais da educação popular dos anos de 1960 e 1970. É o que consta em documentos e é levado a debates contínuos nas constituintes escolares e em congressos nacionais e internacionais. Ainda é o que progressivamente coloca-se em prática no sistema educacional, do MOVA⁵ à EJA, e delas à educação infantil e a todos os outros níveis e modos de sua prática cotidiana.

⁴ Ver Boff (1996) – pensador católico da teologia da libertação e militante de movimentos populares.

⁵ MOVA é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, assim intitulado desde a experiência iniciada em São Paulo, no governo da prefeita Erundina, quando Paulo Freire foi secretário de educação do Município de São Paulo. Atualmente congrega experiências no Brasil no campo da alfabetização, tendo como referência os princípios freireanos.

Afinal, existiu? Existe ainda?

No primeiro capítulo de seu livro *A interpretação das culturas*, Geertz (1976) propõe a idéia de procurar compreender e interpretar o que os antropólogos fazem na prática. Para ele, isso é melhor do que partir em busca de uma definição teórica sobre esse conceito e debater a respeito de um tema e um termo afortunadamente distante de consensos. Que o mesmo valha para o nosso caso, seria a sugestão que eu daria ao nosso investigador finlandês, se ele acaso me incluísse no rol dos seus entrevistados. Assim, lembrando por um momento todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, em algum dia se reconheceram praticando, pensando e escrevendo a respeito da educação popular, seja reforçando ou negando sua existência e sua validade, podemos encontrar pelo menos quatro posturas mais visíveis. Espero que nosso finlandês descubra algumas outras.

A primeira postura é a daqueles que negam o seu valor como algo que mereça ser considerado como “uma visão de”, “uma tendência”, “uma escola”, “uma filosofia”, “um sistema de”, “uma metodologia” ou “uma prática pedagógica”. Tal como uma “educação anarquista” do passado, ela foi ou segue sendo apenas uma espécie de derivação ou desvio ideológico da pedagogia. Tudo o que se reúne em torno do seu nome representou uma diversificada e efêmera experiência, em algum momento cheio de idéias e pobre em práticas, ocorrida marginalmente no Brasil e em outros cenários da América Latina no começo dos anos 1960. Coisas assim acontecem nos intervalos liminares da história da educação e também nas histórias de outras práticas sociais. Não se fala dos sistemas de cura tapirapé, da medicina ayurvédica, do folclore das práticas de cura mágica entre os caiçaras do Litoral Norte de São Paulo, nem das conquistas populares do sistema socialista da medicina cubana em um curso universitário de medicina no Brasil. Não há por que falar da educação popular. Ora, tanto na medicina quanto na educação, creio, e me adianto, não se sabe o que se perde.

A segunda postura é a daqueles que reconhecem uma relevante importância cultural para a educação popular. No entanto, observam que ela está situada muito mais no campo dos movimentos sociais do que no da educação, tal como é entendida por boa e séria parte dos

educadores acadêmicos. Para muitos, seria muito mais um assunto de sociologia dos movimentos populares. E essa suposição é bastante viável, considerando que a educação popular aparece com relativa frequência em estudos a respeito do passado e da atualidade dos movimentos populares, e dos novos movimentos sociais no Brasil e na América Latina.

Alguma razão lógica não de ter os que pensam dessa maneira. Afinal, assim como a saúde pública, a previdência ou a assistência social, no intervalo entre as suas filosofias de base, os seus diálogos com ciências de convergência, e as suas atividades profissionais, a educação é uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das idéias, não o das ideologias. O lugar da profissão, não o da política. Paulo Freire e alguns de seus seguidores terão sido bons educadores, mas educadores equivocados. Tiveram algumas boas idéias, mas fora de lugar. Sugeriram boas práticas, mas bateram em portas erradas. Fizeram mais ou menos como Cristóvão Colombo, que há mais de quinhentos anos, ao chegar à América pensou haver chegado ao Oriente e tratava os indígenas de cá como achava que deveria tratar os “índios” de lá.

O trabalho do educador fronteiriza, na complexidade do tecido social estabelecido e das motivações de novas tessituras, com vários projetos de teor cultural e/ou político, vividos como educação, na educação ou através da educação. A justificativa está no fato de envolver múltiplos tipos de atores, de interações, de cenas e de cenários sociais. O mesmo pensamento poderia ser dirigido aos movimentos de época, realizados por estudantes e profissionais da área da saúde. Entre os mesmos anos 60 até os 80, vários desses profissionais estiveram envolvidos com idéias e com propostas de um trabalho político de teor cultural e popular, através do que veio a tomar nomes como “saúde popular”, “medicina comunitária”, ou mesmo “educação popular na área da saúde”⁶. Num outro campo, tudo isso equivale

⁶ Foram os tempos dos Encontros Nacionais de Estudantes de Medicina Comunitária (ENEMECS), que reuniam universitários da área de saúde e educadores populares. Ver “O meio grito”, em *Pesquisa participante* (1983). Sobre esse assunto, ver também o último número de *Interface* – uma das mais abertas e criativas revistas da área da saúde no Brasil. E, ainda, Eymard Mourão Vasconcelos (2001) escreveu sobre a atualidade das relações entre a medicina e a educação popular.

às conhecidas experiências de pastoral popular da Igreja Católica e, mais adiante, dos movimentos cristãos de vocação ecumênica. Esses movimentos e experiências ainda são vigentes, e em algum momento derivados em boa medida das idéias de uma teologia da libertação. São experiências originadas de maneira antecipada desde os anos de 1960, e que floresceram durante os governos militares, realizadas quase sempre através das Comunidades Eclesiais de Base.

A terceira postura remete à educação popular como um fenômeno situado e datado na história da educação de alguns países da América Latina, tendo o Brasil como um foco de origem. Apenas em um sentido muito estendido seria viável o reconhecimento de experiências de uma efetiva educação popular na África, na Ásia, na Oceania, na Europa e nos Estados Unidos da América, muito embora tenham proliferado por lá incontáveis congressos, seminários, artigos e livros a respeito. Mesmo assim, em todos os continentes existem antigos e novos movimentos sociais que se autodefinem como praticantes de alguma modalidade de militância através da educação popular ou como agências européias ou norte-americanas de apoio a tais formas de ação social em países do Terceiro Mundo. Lembro, apenas como um dado intrigante, que existem hoje mais Institutos Paulo Freire na Alemanha que no Brasil.

Os anos 1960 remetem ao tempo de referência e, de maneira mais geral, o que aconteceu depois desse período girou em torno da pessoa e das idéias de Paulo Freire. Fora algumas exceções, a educação popular esteve limitada a experiências quase sempre efêmeras de uma alfabetização popular, aqui e ali expandida a programas de educação continuada de jovens e adultos das classes trabalhadoras. Em alguns casos, como no Movimento de Educação de Base, um trabalho pedagógico de alfabetização buscava associar-se a projetos de ação comunitária. Uma proposta frágil e muito idealizada de conscientização e de mobilização popular – dirigida à criação cultural de focos de uma ação política socialmente transformadora ou mesmo revolucionária – ampliava o alcance e encerrava o sentido da atividade propriamente escolar.

Para muitos, é temerário e pouco científico considerar que a grande experiência do sistema cubano de educação nos anos pós-revolução socialista possa se enquadrar, de fato, na idéia de uma

educação popular tal como é pensada e praticada aqui no Brasil. De resto, essa expressão e as idéias que ela germina sempre foram mais usuais no Chile (antes e depois de Allende), no Brasil, no México, na Colômbia e em praticamente todos os outros países do Continente, do que em Cuba. “Quem faz muito fala pouco”, sentenciaria o nosso pesquisador finlandês (Geertz, 1976).

A diferença entre essa avaliação a respeito do que foi uma educação popular e a dos parágrafos anteriores está em atribuir a ela um lugar e uma importância não reconhecidos nos casos antecedentes. Ainda que o seu tempo tenha se esgotado recentemente, e mesmo levando em conta que as suas teorias – não consistentemente existentes ou não relevantes na opinião de alguns críticos – e os seus métodos de trabalho estejam mais próximos da história da educação que da atualidade da pedagogia, é creditada aqui à educação popular a evidência de que ela existiu de verdade e deixou sinais de sua presença que não podem ser ignorados. E não foram, inclusive, nos redutos mais seletivos das universidades brasileiras. Dessa forma, poucas outras experiências pedagógicas e poucas outras propostas teóricas e/ou ideológicas sobre um modo de se realizar a educação foram e seguem sendo tão investigadas e tão registradas – e no centro de mesas-redondas – como a da educação popular. Além disso, é a modalidade de ensino que mais chama a atenção, não apenas aqui no Brasil e na América Latina, mas entre estudiosos de renome em todo o Planeta. Não posso acreditar (e espero que nosso finlandês também não) em um modismo capaz de atravessar décadas e, menos ainda, em uma alucinação coletiva. Alguns críticos das histórias das práticas e das idéias chegam mesmo a suspeitar que apenas duas vezes o Brasil e a América Latina criaram sistemas culturais de exportação de ações sociais estendíveis a um âmbito internacional: uma com a educação popular, outra com a teologia da libertação.

Estamos mais acostumados a uma sociologia das regularidades entre as instituições e os conflitos oficiais aparentemente legítimos na educação do que a uma antropologia dos acontecimentos e dos processos de emergência, transgressão e ruptura existentes nos intervalos das suas áreas liminares de fronteira, das suas dissonâncias e dos seus enigmas. Por isso, alguns paradoxos, pouco registrados em livros ou lembrados em artigos sobre a educação no

Brasil, deveriam ser sugeridos aqui. São para aqueles que defendem um lugar pedagogicamente visível e culturalmente legítimo para a educação popular. Um lugar entre outros, não em um momento realizado da história, mas no correr de toda a sua trajetória inacabada e, espero inacabável.

A quarta postura diz respeito àquelas pessoas que atribuem à educação popular uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica e bastante diversificada. Os acontecimentos de 1960 a 1970 constituem apenas o seu momento mais notável, até então. A educação popular não foi uma experiência única, não foi algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história. O foco de sua vocação é um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo.

Este último é o pensamento que estarei defendendo aqui. Quero sugerir que, com ou sem a marca do nome educação popular, é justo reconhecermos que existe entre nós uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo de trabalho de educadores que nos autoriza a pensar em uma tradição cultural própria na educação. Trata-se de uma tradição acontecida no passado em vários momentos e que hoje se abre às mais diferentes leituras críticas, entre educadores e outras pessoas ocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais. Uma tradição em curso agora, nesta virada de milênio, e – como outras tantas vocações da educação – aberta às múltiplas e complexas alternativas do futuro.

Pensemos em uma seqüência de eventos, seus lugares, idéias, pessoas e práticas em tempos diferentes. Imaginemos mesmo uma provável pequena pluralidade de origens e uma diversa descendência. Algo diferente de uma educação atrelada a um partido político único, a um corpo restrito de idéias, a um

projeto exclusivo. Ousemos imaginar uma educação popular anterior aos acontecimentos dos primeiros anos da década de 1960. Estabeleçamos a hipótese de que ela seja de fato algo ainda presente e diversamente participante da atualidade da educação entre nós. Afinal, se pensamos assim, ao traçar a próxima e remota história que tornam atuais o construtivismo, a educação católica, o escolanovismo ou a antroposofia e a educação sindical, por que não fazer o mesmo com a educação popular?

Houve situações importantes em nossa história que devem ser consideradas como uma alternativa de projeto cultural através da educação popular, ou pelo menos se aproxima dela: a) as escolas anarquistas de e para trabalhadores; b) a luta pela escola pública no país; c) a educação popular como cultura popular dos anos 1960; d) a educação dos movimentos populares; e) a proposta de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais atualmente no país.

Em algum momento, entre fins do século XIX e começo do XX, surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul projetos de educação realizados por meio de pequenas escolas de trabalhadores, destinadas a operários adultos e a filhos de operários. Escolas de vocação anarquista e, em menor escala, comunista, foram criadas em bairros no entorno das fábricas. A partir daí, operários militantes trazem para o Brasil o ideário da Escola Moderna.

Já havia então, como iniciativa de alguns colégios católicos, salas de aulas abertas gratuitamente às pessoas pobres, em locais ou em horários em que não estivessem presentes os filhos dos ricos. Havia já, também, raros liceus de ensino público. Mas há aqui uma diferença: as primeiras escolas criadas por sindicatos ou por grêmios de operários, associadas como uma classe em estado de militância, pretendiam acrescentar ao ensino regular das “coisas-que-todo-mundo-deve-saber” uma espécie de “saber-de-classe”, com uma forte marca ideológica.

Talvez esse tenha sido um primeiro momento no Brasil em que o termo alternativo poderia ser aplicado a uma experiência da educação. Talvez seja também um dos primeiros instantes da história recente em que pessoas não-operárias, como alguns

professores, intelectuais convertidos a uma ideologia de classe, tenham se colocado voluntariamente a serviço de um trabalho de criação cultural operária. A presença de trabalhadores estrangeiros, sobretudo italianos e espanhóis foi também importante⁷. Esse pode ser considerado o primeiro momento em que uma experiência pedagógica com o perfil alternativo e transgressivo de uma educação popular foi realizada entre nós.

Podemos localizar um segundo momento, provavelmente a partir dos anos de 1920. É quando surgem e se ramificam pelo país alguns movimentos de democratização da cultura laica e religiosa, bem como do próprio ensino público no Brasil. Essa luta pela escola pública e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação é, de modo geral, associada a alguns nomes de grandes educadores. Um trabalho social em prol da criação de escolas públicas, gratuitas e laicas, envolveu educadores anônimos e embriões do que viriam a ser mais tarde os nossos movimentos sociais⁸.

Como exemplo, podemos citar o fato de que em algumas cidades do interior de São Paulo (não saberia dizer se também em outros estados, pois não tenho dados disponíveis) formaram-se, entre fins do século XIX e os princípios do XX, os Comitês Pró-Liberdade de Consciência. Um dos seus objetivos básicos é a democratização da educação por meio da criação de redes de escolas públicas e laicas. Esses comitês reúnem, em nome de objetivos comuns, representantes de agremiações antagônicas – pastores evangélicos, líderes espíritas, maçons, militantes socialistas e intelectuais – com outros propósitos de ações sociais. Nesse momento, o nome educação popular foi empregado pela primeira vez no Brasil com um sentido político e ideológico.

Os anos de 1960 ficaram marcados como o terceiro tempo da educação popular. E Paulo Freire, como seu principal idealizador,

⁷ Sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil e, especificamente, no Rio Grande do Sul, com experiências pioneiras de educação anarquista entre operários, ver Brandão (2001, p. 36-39) e Coelho (1987).

⁸ Entre tantos outros, sugiro a leitura dos trabalhos de Beisiegel (1974) e Sposito (1993); assim como a série de artigos a respeito dos movimentos populares envolvidos com a educação.

teve os “movimentos de cultura popular”⁹ como agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências. Entre tantas questões já estudadas e discutidas muitas vezes, pelo menos três me parecem importantes para serem lembradas aqui. Acredito que elas têm muita relação com o momento presente.

A primeira questão refere-se às propostas e iniciativas concretas do que veio a ser chamado anos mais tarde de educação popular. Elas não se originaram de uma fonte social única – o estado ou a sociedade civil –, mas de um espaço amplo e polissêmico de germinação de idéias e ações, livre de uma política ou ideologia centralizadora. E, nesse lugar, as propostas e experiências de um trabalho também pedagógico, mesmo que informal, foi dirigido a pessoas adultas do campo e da cidade, as quais foram excluídas da escola na infância ou na juventude. Esse trabalho tomou corpo em grêmios estudantis, em ações da Igreja Católica, de sindicatos e movimentos populares, e até mesmo em estruturas do próprio Estado. Cite-se nesse caso, a Campanha Nacional de Alfabetização, abortada pelo Golpe Militar de 1964. Por esses aspectos, podemos perceber que havia mesmo uma marcada intenção de comprometer o governo nacional com um novo modelo de educação.

A segunda questão diz respeito à crítica de teor ideológico feita à educação vigente nos anos 1960, vinda tanto de dentro da universidade quanto de fora. Nesse momento, então, começa a ser delineado um perfil amplo, porém difuso e confuso sobre a proposta nacional de cultura popular. Estudantes secundaristas, bem como universitários, ao lado de educadores acadêmicos e não-acadêmicos juntam-se a artistas, a militantes políticos e a outros intelectuais no afã de participarem de uma verdadeira mobilização, que pretendia criticar as condições sociais de produção cultural em vigência: a chamada crítica social da cultura. Essa mobilização exigia a criação de experiências imediatas em nome da outra cultura, pronunciada ora no singular ora no plural. É nela e através dela que o popular se

⁹ Em relação a estudos sobre os primórdios do “terceiro momento” da educação popular no Brasil, ver Fávero (1983). Ali estão, em seqüência, alguns documentos básicos dos momentos fundadores, assim como manifestos de MCPs e de CPCs, escritos teóricos e polêmicos, ao lado da primeira produção escrita da equipe original de Paulo Freire, quando foi realizada a experiência de Angicos.

constitui como palavra-chave. Tratava-se de repensar essa questão desde um ponto de vista de classe, já que na sociedade classista toda a ação cultural e todo o sistema pedagógico, de um modo ou de outro, estão sempre reproduzindo esse ponto de vista. Precisava-se de ir às fontes populares, no campo ou na cidade, partir de um saber do povo e seguir em direção à criação cultural de um saber de classe. Surgia um novo saber que traduzia as diferentes manifestações de uma cultura popular criada nos intervalos de encontros entre intelectuais engajados e homens e mulheres trabalhadoras. Com esse envolvimento, os trabalhadores tornaram-se sujeitos conscientes de si mesmos, dos determinantes de sua condição dominada e das alternativas políticas de sua própria libertação. Esse “passar” era o que, na linguagem da época, realizava um trânsito da “massa” para o “povo”.

Tanto a cultura de um povo quanto a consciência de um homem não são apenas vagos produtos de uma época da história. Elas representam construções pessoais, interativas e sociais de símbolos e de significados. São construções culturais de modos de ser, de viver e de pensar, edificadas entre os erros e os acertos determinados pelos limites de uma sociedade. Sem dizer que esses limites são construídos, também, pela imposição daqueles que as criam e as tornam legítimas segundo o teor de seus interesses e no alcance de seus poderes. Assim, se em uma construção social realizada na história humana – e como momentos dessa história – a cultura de um povo estava sendo alienada, é porque refletia formas de representar a realidade e a si mesmo dentro de uma condição social dominada. Então, esse estado das coisas deveria suscitar uma dimensão genuinamente política sob a forma de um trabalho popular através da cultura. Uma prática cultural libertadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo, qualquer que fosse ela. É uma ação vocacionada à reconstrução dos termos e dos sentidos da cultura pensada e vivida pelo povo. Mas, é uma experiência que não é capaz de refletir com, através e para ele, a sua própria condição, pois, sendo dele, não era inteiramente construída por ele, mas a ele imposta por outros. Havia lugar, portanto, a toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural.

Dentro de uma ampla prática de cultura popular é possível fertilizar processos interativos, através dos quais atos e gestos de teor pedagógico poderiam transformar consciências de pessoas e de grupos humanos. Esses grupos humanos – de uma múltipla e diferenciada classe social – podem se tornar capazes de reelaborar ideologicamente a sua própria cultura. Por isso, as expressões “educação como prática da liberdade” e “ação cultural para a liberdade” precisam ser enfatizadas. Educação libertadora era um entre outros termos que mais tarde foi substituído por educação popular. Era esse o trabalho e a iniciativa dos Centros Populares de Cultura (CPC) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP)¹⁰.

Esse é o momento em que, mais adiante, vários dentre nós nos reconhecíamos fazendo cultura popular no cinema, na literatura, no teatro e também na educação. Era importante não esquecer que um trabalho de alfabetização vinculado a um projeto cristão, como o do Movimento de Educação de Base, era considerado pelos seus praticantes como um trabalho de cultura popular.

Como terceira questão, cabe dizer que os fundamentos ideológicos, os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos e em longo prazo dos trabalhos de cultura popular na educação nunca foram plenamente uniformes. A crítica feita à educação era a de que ela nunca fora neutra e, menos ainda o era na sociedade industrial e no modo de produção capitalista. De uma maneira ou de outra, ela servia a interesses de classe em um duplo sentido. Isso acontecia na seleção social de seus incluídos e de seus excluídos e, entre os primeiros, na trajetória desigual de carreiras de estudo e de destinos de estudantes. Na escolha motivada dos conteúdos de ensino, nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política (tanto mais de efeito político quanto mais negador do que há de político nela), a uma ética de vida e a uma visão de destino¹¹.

A proposta conseqüente a essa “visão das coisas” era a de um projeto libertador de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades. Ele deveria inverter o sentido político inerente à teoria e

¹⁰ Sugiro a leitura de manifestos do MCP e dos CPCs da época, em Fávero (1983).

¹¹ Não muito mais tarde – nos anos de 1970 –, Habermas (1975, p. 303-333), em diálogo com Marcuse, demonstraria quando e como a ciência e a tecnologia se convertem em ideologias da sociedade capitalista avançada.

à prática pedagógica. Propomos uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Além disso, é preciso ressaltar que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. Dessa forma, pode aprender com elas, tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. Esses diálogos sempre tiveram o “círculo de cultura” como sua melhor metáfora. Nesse sentido, esses diálogos deveriam ser o fundamento e a finalidade da prática de uma nova atitude entre educadores populares – e não apenas um método de trabalho. A educação popular deve participar de transformações efetivas, primeiro no nível das consciências individuais e de culturas coletivas, depois e por extensão, na esfera das regiões entrelaçadas e nas estruturas sociais regidas por princípios, valores e motivos capitalistas.

Os termos e os modos dessas transformações seqüentes e interligadas variavam muito no tempo e entre os cenários ideológicos das intenções e das práticas de cultura popular. De modo geral, eles propunham as inclusões progressivas de pessoas e de grupos populares nos processos decisórios dos destinos culturais, sociais e propriamente políticos do país. Além disso, exigiam um compromisso direto entre o trabalho cultural, através da educação, e uma revolução popular, armada e radical. O “horizonte-Guevara” sempre diante dos olhos.

Esse é o período fértil, difuso e de intensa militância política através da educação. Os fragmentos desse processo são introduzidos e, depois, difundidos e exportados para além das fronteiras do Brasil. É um projeto pedagógico múltiplo de educação libertadora e, posteriormente, popular. Percebemos, portanto, uma série de ações culturais através da educação, visivelmente contraposta a outras, consideradas oficiais, tradicionais, “bancárias” – termo trazido por Paulo Freire¹² –, ou dominantes. A educação nunca recebeu como agora, de um lado e do outro, tantos adjetivos qualificadores.

¹² Paulo Freire (1988) discute a questão da educação bancária no livro *Pedagogia do oprimido*.

Um quarto momento é o herdeiro direto do terceiro. Mas seria o caso de nos perguntarmos se, na verdade, esse tempo com que chegamos às portas de nossa atualidade não revisita e não reintegra os outros momentos antecedentes.

Para discorrer sobre esse momento, vou retomar fatos conhecidos. Entre os anos 1970 e 1980, ao longo dos governos militares e da abertura política, houve uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos sociais, notadamente aqueles auto e alter identificados como movimentos populares. Era ainda o tempo em que a fórmula “organização não-governamental” não havia sido ainda traduzida para o português. É preciso assinalar algumas diferenças e convergências importantes entre um cenário e o outro.

Paulo Freire continua sendo referência e o seu retorno – no final dos anos 1970 – reacende, entre muitos de nós, o debate acerca de suas idéias. Subsiste um forte esforço de revisão de fundamentos teóricos e de atualização de práticas, tanto por parte do próprio Paulo Freire quanto de seus companheiros de ideais e de experiências. A educação popular ganha no início uma dimensão predominantemente latino-americana. Do Chile ao México, a palavra, os símbolos, as idéias e as experiências alternativas ganham novos intérpretes e também novos campos de trabalhos. Em anos seguintes, há uma verdadeira internacionalização da educação popular. Há mesmo o clima de uma esperançosa euforia por toda parte. Foi assim que um sem-número de organizações assume uma identidade de instituições e movimentos de educação popular, dedicadas, de um modo ou de outro, à educação de jovens e adultos ou à ação cultural comunitária. Esses movimentos são de âmbito local, regional – como o próprio Conselho de Educação de Adultos da América Latina, de que Paulo Freire foi sempre o presidente de honra – e mesmo internacionais (havia também um Conselho em âmbito mundial).

A cultura popular foi pensada e afirmada como um fator de ação política entre os anos 1960 e 1970, dando lugar a um novo e diferenciado vínculo de compromissos políticos com os movimentos populares. Apenas entre os educadores de vocação mais definidamente partidária, a questão da educação popular continua sendo uma espécie de educação do, para e através do partido revolucionário. Na maioria dos outros casos, essa educação varia conforme a tendência dos

movimentos e de alguma modalidade de presença e de ação popular. Dessa forma, há uma clara diferenciação dirigida a recobrir outras áreas e outros campos de práticas sociais com uma antiga ou mesmo recente vocação equivalentemente popular. Nesse momento, as expressões comuns eram “trabalho com educação popular na área da saúde”; com a “pastoral popular”; com o “trabalho de comunidades populares”; até mesmo com a “escolarização popular”¹³. Movimentos sociais de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária e de vocação ambientalista, em muitos casos, se reconhecem incorporando, de algum modo, o espírito originário e o ideário das práticas atuais da educação popular¹⁴.

O advento das várias modalidades de pesquisa participante também se vinculou a esse ideário de educação. As variantes do que, em um primeiro momento, foi denominada pesquisa participante, difundiu-se na América Latina, percorrendo grande parte do Planeta. Criaram redes de teóricos e de praticantes, que foram provocativos em congressos, encontros, e até em fórum internacional. Livros e artigos multiplicaram-se, a partir de estudos que resultaram em trabalhos acadêmicos de mestrado ou de doutorado. Eu mesmo participei de várias bancas de exame de trabalhos de pós-graduação, inclusive na USP e na UNICAMP, em que se anunciava um trabalho científico cuja proposta de pesquisa adotava alguma variante da “pesquisa participante”. No entanto, tal como a educação popular, o seu lugar na academia continua sendo quase sempre liminar, marginal mesmo¹⁵.

O afã vanguardista da educação popular partidária, dos anos 1960, tende a ser diferenciadamente relativizado. Não se trata agora de apressar a criação e de oferecer ao povo um projeto cultural elaborado com teor político, e também, com os recursos e os termos de uma educação ideologicamente dirigida à fundação e ao fortalecimento de

¹³ O termo “escolarização popular” é, ao mesmo tempo, simples e complicado. Ouvi pela primeira vez esse termo no setor de educação do Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Depois, Sérgio Haddad e a equipe da *Ação Educativa*, de São Paulo, o utilizaram para conotar experiências de trabalho de educação popular.

¹⁴ A associação dos nomes “popular” e “ambiental” já é suficiente para se compreender o sentido das mudanças sugeridas aqui. Sobre esse aspecto, ver Esteva (1994).

¹⁵ Chamou minha atenção o fato de a Editora Brasiliense se interessar em publicar, vários anos após a última edição, dois livros coordenados por mim: *Pesquisa participante* (Brandão, 1984) e *Repensando a pesquisa participante* (Brandão, 1987).

frentes populares classistas, contestatórias e revolucionárias. Não há mais, a não ser em casos de exceção, propostas predefinidas de direção política que servisse a uma educação popular. Considerando que o educador popular é e está no próprio movimento social, o trabalho do intelectual educador é o de um acompanhante assessor de suas iniciativas, de seus trabalhos e de suas “frentes de lutas populares”¹⁶. Anos mais tarde, isso começou a acontecer nos acampamentos e nos assentamentos do MST, obrigando a se pensar criticamente no papel e na presença de educadores de carreira, eruditos nesse trabalho. Tornava-se necessário, portanto, garantir maior alcance para essa nova visão de educação popular¹⁷.

Pela modalidade de trabalho de confissão pedagógica, usada pelos seus próprios praticantes – mais os educadores do que os educandos –, a expressão educação popular, nos dias atuais, provavelmente recobre, entre velhos e novos termos e propósitos, as vocações e as experiências de momentos anteriores.

Entre alguns sindicatos, como a Central Única dos Trabalhadores¹⁸ e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, por exemplo, há um intenso trabalho de educação. Esse trabalho inclui a formação de trabalhadores urbanos e rurais, sobretudo acerca de valores associados a formas próprias de compreender a cidadania. O propósito é a criação de espaços e tempos propícios à gestação de pessoas cidadãs com um perfil de classe. Também inclui a preocupação com a educação escolar dos filhos dos operários e dos trabalhadores rurais.

Em vários níveis e em diferentes círculos sociais, com pessoas, vocacional e/ou profissionalmente ligadas à educação, persiste um esforço ideológico voltado à troca de idéias relativas à crítica social do

¹⁶ Sobre o assunto, ver um artigo clássico escrito por Beatriz Costa (1987): “Para analisar uma prática de educação popular”.

¹⁷ A respeito do assunto, remeto o leitor ao estudo de Roseli Caldart (1997); Sérgio Haddad e Maria Clara Del Pierro (1994). Ver também Bezerra (1999). Finalmente, seria importante conhecer os trabalhos sobre a educação praticada nos assentamentos e nos acampamentos do MST, publicados pelo próprio Movimento. Um bom exemplo desses trabalhos seria o primeiro texto da série *Para Solettrar a Liberdade* (Movimento..., 2000).

¹⁸ Em agosto de 2001, realizou-se um encontro, em Ponta Grossa, no Paraná, para homenagear o retorno às idéias de Paulo Freire.

presente. Essas idéias são associadas a projetos políticos de construção do futuro, como a luta em prol da escola pública. Assistimos ao momento do enfrentamento e, de um lado, estavam os partidários que exigiam do governo uma educação pública de qualidade e, de outro, estavam aqueles partidários da privatização do ensino, de uma forma geral. Já não se trata da frente ampla das lutas antigas pela criação de escolas públicas no país, mas de frentes populares e eruditas em favor da salvaguarda, pelo menos da educação pública. Propõe-se a educação não só como um assunto deslocado da alçada do governo para o da empresa, mas procura-se pensar e praticar a educação como uma empresa capitalista a mais.

Há muitas nuances nesse chão de visões e de conflitos, e seria indevido dizer que temos, de um lado, os partidários da educação popular e, de outro, os de uma educação empresariada, elitista, ou o que seja. Muitos educadores populares defensores da escola pública e participantes voluntários ou profissionais de organizações não-governamentais realizam, com exclusividade, o seu trabalho pedagógico. No entanto, será difícil encontrar entre eles algum defensor do processo de privatização da educação no país, em sua voraz face atual. Ao falar aqui do educador popular, lembro que essa expressão tem hoje, assim como no passado dos anos 1960, um valor fortemente êmico. Em direção não oposta, mas diversa daqueles professores especializados e de carreira, o educador popular se assume pela sua prática e pelo sentido de teor político-cultural atribuído a ela – mais do que por algum tipo de inserção propriamente profissional. Nesse sentido, ele se aproxima do educador ambiental, que pode envolver tanto a professora da escola, especialmente vocacionada a essa “alternativa de trabalho”, quanto o gestor de um parque florestal ou um agente comunitário, empenhado em trabalhos de coleta seletiva do lixo em seu local extra-escolar de trabalho cotidiano. Assim, e na esteira do que nos tem acompanhado até aqui, o termo educador popular era, e segue sendo, um termo de identidade de várias pessoas que se reconhecem como agentes de educação, mesmo quando não estão atuando como professores de salas de aulas¹⁹.

¹⁹ Agora mesmo venho do III Seminário de Educação Popular, realizado em Manaus. Os participantes trabalhavam em escolas públicas, comunitárias e particulares. Desta última categoria, os educadores eram de escolas confessionais católicas, vinculadas à

Um trabalho de educação de jovens e adultos com um claro e assumido perfil de educação popular, em seus pressupostos e em suas práticas didáticas, continua sendo realizado por um número bastante significativo de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil. Ao contrário do que possa parecer a um olhar apressado, para muitas educadoras e muitos educadores participantes desses projetos, o ideário essencial do momento fundador da educação popular continua vigente. Assim também, em vários setores de trabalho social, profissional ou voluntário junto a pessoas, famílias, grupos e comunidades de trabalhadores urbanos e rurais, seus praticantes se identificam como sujeito envolvido com alguma modalidade da educação popular. Ela está presente, de igual maneira, em uma gama de experiências de grupos e de movimentos associados a questões como cidadania, direitos humanos, valores e direitos de minorias. Não será raro ouvir, dito entre elas ou para outros, pessoas militantes de tais movimentos afirmando que praticam uma alternativa atual de educação sempre que se vêem estabelecendo um diálogo formador de consciências e transformador de motivações e sentimentos. Isso pode ocorrer em qualquer prática social, bem como pode ser vivenciado entre quaisquer tipos de interlocutores, de um lado e de outro.

A troca de conhecimentos, valores, sensibilidades e sociabilidades, que implica uma formação do sujeito aprendiz como um ator crítico, criativo, solidário e participante, recria e recobre a experiência de educação cidadã. Quando essa alternativa de trabalho pedagógico – não necessariamente escolar – é criada por grupos sociais de trabalhadores, a experiência da educação toma, no dizer de seus praticantes, a identidade da educação popular. Cabe ressaltar que esses grupos de trabalhadores são compostos por pessoas pobres subempregadas, de homens e mulheres excluídos do mercado de trabalho e de círculos sociais de criação cultural e política da experiência cidadã. Cite-se como exemplo a experiência da Associação de Catadores de Papel de Porto Alegre.

Associação de Educação Católica, francamente aberta a uma perspectiva de educação popular. Havia pessoas trabalhando em creches, em Ongs de vocação pedagógica e na área da saúde. Durante esse Seminário, foi lançado o Fórum de Educação Popular do Amazonas.

Finalmente, aqui e ali, algumas prefeituras conquistadas por partidos e coligações opostas aos do governo militar, no passado, começaram a ensaiar experiências locais de uma escolarização popular. Terão sido ao seu tempo o prenúncio de um quinto momento da história que nos reúne aqui.

Existe, nesse momento, o propósito de resgatar uma educação de vocação político-cultural democrática e popular, construída a partir de um projeto governamental. A proposta de uma política de educação pública num duplo sentido da palavra. Emanado de um poder autodefinido como democraticamente constituído, e destinado a todos, social e demograficamente populares, sabemos que alguns governos municipais e mesmo estaduais tornarão públicas expressões de autoimagem como “governo popular” e “administração popular”.

Da educação à educação popular

Para falar de uma educação popular como um tema e com um tom mais latino-americano e político – no sentido de cuidar do cidadão da *polis* e da participação assumida no trabalho social de construção de seu mundo cotidiano e, por extensão, da história de seu tempo –, devemos mencionar uma educação humanista. Nessa educação, a pessoa passa a conviver e a ser por meio de saberes adquiridos e da reconstrução de si mesma. Ela aprende não apenas a teoria de valores éticos, mas, e mais densamente, o saber de valores que provêm da experiência afetiva, efetivamente crescente, de formação pessoal e interativa, fundada em uma motivação pela vida solidária. A vida cotidiana torna-se o fundamento da razão de ser da experiência humana no mundo, e o seu sentido passa a ser a busca pelo outro e pela partilha com o outro.

E a educação popular?²⁰

Isso a que demos no passado e seguimos dando o nome de educação popular é uma espécie de ideologia pedagógica? É uma

²⁰ Notícia recente do último número do *EM AÇÃO* – informativo trimestral da Ação Educativa. A Ação educativa recebeu o acervo do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe), constituído de cerca de cinco mil documentos e coleções de periódicos produzidos pelas entidades associadas. (n. 20, ano 5, jul.-set. 2001, p. 3).

modalidade de proposta ou é uma vocação especializada da educação que teve uma vigência única em um tempo delimitado da história cultural e, com mais propriedade, da história da educação no Brasil, na América Latina e, quem sabe, no mundo? Conheço respostas afirmativas e algumas delas são convincentes. Afinal, em algum tempo e em alguns lugares do Planeta, surgiram propostas de uma educação anarquista. Existem ainda? De que modo, na Federação Russa de agora, é possível pensar, propor e praticar uma educação de vocação comunista, tal como ela terá existido na União Soviética até os anos 1980?

Podemos falar de uma educação de jovens e adultos, e tanto o Ministério da Educação quanto a própria UNESCO a defendem e voltam a falar dela com uma desejada insistência atualmente. Mas o que dizer de voltar, quarenta anos depois, a associá-la à educação popular? Essa última pergunta pode parecer estranha, até mesmo indevida, considerando o tempo que passou. Mas ela não é muito diferente das questões trocadas entre educadores. É quando se discute, por exemplo, se uma educação humanista, ou de maneira ainda mais específica, uma educação cristã, seria ou não a mais adequada à formação ética de nossas crianças do que uma educação pragmática, dirigida ao exercício produtivo de uma ação instrumental.

Ao procurar compreender a atualidade da educação popular, Costa (2000, p. 11-12) lembra o seguinte:

A partir do final da década de 1950 surgiram vários trabalhos de educação voltados para as camadas populares, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Educação de base, educação de adultos, educação popular, os nomes eram vários de acordo com a conjuntura social e política do momento. A partir da segunda metade dos anos 1970, a expressão “educação popular” passou a ser a mais usada.

A educação popular é muitas vezes confundida com educação informal ou educação não formal – o que significa não referida ao sistema escolar formal. Creio, porém que essa redução acaba por não considerar as iniciativas de diversas escolas que, em diferentes

lugares deste país, procuram levar adiante uma educação crítica, voltada para a expansão da autonomia e da responsabilidade social de seus alunos. [...]
Pode-se considerar que a expressão “educação popular” designa uma proposta de educação, uma intenção, uma diretriz, um rumo – que se realiza em diversas atividades, formais ou informais.

Tenho defendido com freqüência a idéia de que o nome educação popular pode recobrir, êmica e eticamente, toda uma trajetória de tradições na e da educação ao longo de sua história²¹. De alguma maneira, em semelhança com a idéia de Beatriz Costa, creio que a educação popular não é uma escola pedagógica, nem é a proposta datada e situada em um tempo específico das idéias e das práticas pedagógicas. Ela é isso, uma vocação da educação. É uma investidura do sentido social do trabalho do educador. Ela surge toda vez que um caminho dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas, nem sempre o que surge na educação pode ser identificado como educação popular.

A idéia mais difundida entre nós a respeito do que é a educação popular insiste em associá-la a um trabalho pedagógico multivariado e realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil. Em seu nome, dentro e fora do âmbito da escola – tomada aqui no seu sentido mais institucional e mais didaticamente profissional –, o seu sujeito preferencial são mulheres e homens, jovens, adultos e, no limite, idosos das classes subalternas. Em suas formas mais tradicionais – aquelas que eu mesmo defendi por muitos anos e que deixaram raízes fundas em meu pensamento –, a educação popular era um instrumento político de força pedagógica a serviço das classes populares. Não era de sua competência, nem era sua vocação propor ideologias, antecipar políticas e estabelecer programas populares de

²¹ Os termos êmico e ético, aqui, possuem o mesmo sentido empregado na Antropologia e são derivados de fonêmico e de fonético. O primeiro termo corresponde aos nomes e aos sentidos atribuídos a algo da cultura pelos próprios participantes – objetos, símbolos, gestos etc. O segundo termo já corresponde aos conceitos e às interpretações de sentido dados por alguém alheio à cultura – como aqueles que uma antropóloga pesquisadora de um ritual indígena utiliza para descrevê-lo e interpretá-lo.

ação social. Entre os seus dois extremos, estavam e estão, de um lado, aqueles que defendem a educação popular como uma das formas de preparação das classes populares para algum tipo de transformação social – subordinada a uma tomada do poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade capitalista e opressora. Do outro lado estão aqueles que consideram a educação popular um instrumento cultural destinado a elevar, de uma maneira justa e não supletiva, a qualidade de vida das pessoas e das famílias excluídas, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure a plenitude da pessoa cidadã.

Em uma ou em outra direção, no entanto – mas com bastante ênfase na primeira direção e em suas variantes vizinhas –, ontem, assim como hoje, o que caracteriza a educação popular não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo, algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) a mudança contínua é direito e dever das pessoas convocadas a participar dela, em alguma dimensão, com uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-construtores do mundo em que vivem – significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra a sua própria humanidade; d) o direito à educação aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, e que, além de ser uma educação de qualidade, que ocupe também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais²².

O caminho que percorremos até aqui foi para voltar a essa modalidade de educação outra vez. Mas, não pelo roteiro mais direto, pois eu quero recorrer ainda a algumas comparações. Em momentos anteriores, tomei um exemplo particular. Descrevi, sumariamente, como aprendia, entre os meus oito e dezoito anos, a muito custo,

²² Sobre o passado e a atualidade dessas questões, ver Paludo (2001), Costa (1998) e Garcia (1994).

matemática, português, história(s), geografia, canto orfeônico, educação física, latim etc. e, ao mesmo tempo, era submetido a programas de formação de uma pessoa supostamente cidadã, do ponto de vista científico laico, do confessional católico e do patriótico-militar.

Pois bem, agora me ocorre que talvez melhor do que perguntar o que é a educação popular hoje, seria perguntar quais as “educações” disponíveis para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos reconhecidos, de algum modo, como pertencentes a classes, camadas, segmentos ou culturas populares no Brasil? E quero chamar a atenção para o fato de que popular não precisa ser tomado aqui como um adjetivo de teor ideológico, no mais das vezes associado a alguma política de esquerda. O próximo censo do IBGE nos demonstrará que entre mendigos confessos (se é que o censo os ouve), desempregados crônicos, famílias abaixo do nível social da pobreza – segundo critérios da ONU, trabalhadores submetidos a um dos mais baixos salários mínimos do Continente –, as pessoas populares somam cerca de dois terços de quem somos. O fato de que algumas revistas de elite prefiram tratá-los como a faixa nível C ou D da população brasileira, pouco significa, no caso, principalmente se levarmos em conta o fato de que quem assim pensa e classifica os outros está na faixa A. Então, de que “educações” pode ou deve participar essa imensa maioria de pessoas?

Elas podem participar da educação oferecida pelas escolas públicas: os estabelecimentos de ensino municipais, estaduais ou mesmo federais. Além do que existe como oferta regular, podem se inserir, quando jovens ou adultos analfabetos, por exemplo, em campanhas provisórias ou em movimentos como o Alfabetização Solidária ou algum MOVA. Também podem participar de uma educação oferecida por instituições conveniadas, quando uma escola, por exemplo, é mantida com recursos públicos e também com recursos e trabalhos civis, particulares, empresariais ou de tipo ONG.

Essas pessoas podem participar de diferentes tipos de agências de treinamento, de qualificação profissional ou de formação da pessoa, criadas e mantidas por instituições patronais, como o SENAI, ou por uma empresa, como a Fundação Bradesco. Os casos e exemplos são mais numerosos do que imaginamos.

Finalmente, elas podem participar de experiências pedagógicas, oferecidas por instituições civis e, de algum tempo para cá, sob a responsabilidade de governos municipais ou mesmo estaduais, cuja proposta de trabalho cultural através da educação inclui, de algum modo, as palavras e as idéias contidas no ideário da educação popular.

Como um exercício para pensar e buscar sentidos, deixemos de lado por agora as duas primeiras alternativas, e concentremo-nos nas duas últimas. Sabemos que existe um interesse crescente da empresa capitalista pela educação. O empresariado nacional e o internacional (uso esses termos com o temor e o cuidado de um frágil conhecedor do assunto), de uma forma crescente, têm se preocupado com a qualificação de seus quadros, em qualquer nível. Eles já sabem que pessoal competente, educado e treinado é mesmo essencial para a eficácia da produção e o andamento dos negócios – a qualidade total. Além disso, procuram intervir em políticas e em propostas de educação, conscientes dos resultados e benefícios que contribuem para a estrutura e a lógica do mundo dos negócios, num cenário cada vez mais competitivo – palavra-chave nesse meio. Dessa maneira, as empresas investem diretamente em educação, como um crescente “bom negócio” entre outros negócios dignos de aplicação financeira²³.

Dizem que quem possui o poder não precisa propriamente dizer ou escrever quem é e a que veio. Essa idéia discutível pode ser verdadeira aqui. Nesse contexto, são raros e pouco difundidos os artigos e os livros a respeito da educação escritos por e para empresários. Mas, existem alguns, já que o número de congressos e reuniões de trabalho, voltados a uma educação de vocação empresarial, aumentou consideravelmente. Há muito mais trabalhos

²³ Recomendo a leitura de uma recente reportagem sobre a escola e a educação no Brasil atual, publicada pela revista *Época*. Essa reportagem faz parte de um encarte, patrocinado, imagino, pelo MEC, e traz o balanço da evolução da educação no País. Esse balanço é apresentado de uma forma bastante positiva, com todo o critério de aferição de resultados e de proveitos, inclusive na comparação entre o nosso estado de arte e o de outros países (a Coréia é citada mais de uma vez) é francamente econômico. É importante desenvolver a educação porque ela desenvolve não uma economia de aplicação social, mas a que move o mundo dos bons negócios. A respeito desse tema, seria oportuno ler com atenção: *O banco mundial e as políticas educacionais*, organizado por Warde, Tommasi, Haddad (2000).

técnicos, do tipo “como se faz”, do que escritos de fundo, filosofias densas ou debates a respeito do assunto. Conforme esse pensamento, quem controla não pensa e, quando pensa, não reflete. Alguns poderão trabalhar a questão da “qualidade-total-em-educação”, mas quem já leu um livro que faça agora uma defesa profunda, clara e aberta de uma educação a serviço da globalização neoliberal? Alguma vez já ouviram falar de uma “escola de educação capitalista”?

Quando algo surge, tal como no Relatório do Banco Mundial, mais uma vez a leitura da educação é feita através do olhar da economia. A pessoa educada é assimilada pelo sujeito produtivo. O lugar onde se afere o valor-de-uso ou o valor-de-troca do saber não é a sociedade onde se vive, mas o mercado onde se produzem bens e serviços, modos de poder e estilos culturais, o “ser alguém na vida”. Isto é, trata-se de uma pessoa educada para ser sujeito competente, competitivo e produtivo em um mercado em que tudo se vende e se compra. É nesse lugar também que o sujeito produtivo é transformado em um ator de um consumo que, dizem, move e moverá cada vez mais isso a que se dá o nome de “nosso mundo”. Um mundo que, vemos e sabemos, globaliza economias e esquece-se de “planetarizar” pessoas livres e felizes. E não tanto pelo que compram, mas através de como conseguem ser e viver a vida. Uma vida em que o trabalho e o mercado podem ser vistos como uma estação por onde se passa e nunca a viagem que se faz.

A educação popular diz o seu nome. Seria melhor dizer os seus nomes, pois ao longo de sua trajetória e agora mesmo, em nossa época, ela é, ao mesmo tempo, frágil e múltipla. Quero insistir no fato de que essa vocação da pedagogia não foi uma experiência única de um momento da história da educação no Brasil, na América Latina ou em outros cenários do mundo onde pessoas e grupos se reconhecem como seus praticantes. Ao contrário, ao longo da trajetória da própria educação, em seu sentido mais amplo e mais generoso, isso a que damos o nome de educação popular aparece em momentos sucessivos e em cenários diversos. Envolvem atores, idéias, propostas e métodos de trabalho que são os mesmos e, aqui e ali, são outros. Educadores letrados, não necessariamente pedagogos de carreira, em geral são de esquerda e vocacionalmente voltados a um trabalho popular. Além disso, fazem parte desse cenário, grupos humanos, via de

regra, descritos como populares, do povo, das classes trabalhadoras, operários, camponeses, excluídos, dominados, marginalizados, pobres, minorias.

Ao longo da diversidade de suas teorias e de suas realizações, acredito que uma diferença muito essencial entre os dois modelos de trabalho pedagógico dirigido a pessoas das camadas populares está na qualidade, mais profundamente, das interações, ou seja, nos processos e nos produtos que cada um deles propõe. Imagino que a proposta de educação dos cursos do SENAI é dedicada a pessoas, em maioria, que não podem pagar um curso completo em escolas particulares, e que depois são encaminhadas a alguma forma de trabalho operário ou equivalente, típico de um estilo de vida socialmente popular. Não deve existir ali, como em qualquer outro projeto de origem empresarial, alguma intenção de criar, entre a instituição que educa e a comunidade individualizada de seus educandos, uma interação que envolva a distribuição do poder de decisão. E mais, da partilha de idéias e de propostas a respeito do encaminhamento dos trabalhos, ou da ordenação da própria estrutura da unidade pedagógica em questão. Tudo se realizará mais ou menos como em um desses cursos de informática existentes em cada esquina de nossas cidades. Você entra, é informado a respeito do tipo de saber competente que se vende ali, contrata serviços, paga e os recebe, aprende ou não aprende sozinho, sentado diante de sua máquina. Completa um ciclo de estudos, recebe (ou não) um certificado, salda as suas dívidas, apaga o micro e vai embora.

Não existe por certo também uma motivação forte para instigar na pessoa do sujeito-aprendiz mais do que as qualidades que o capacitam e o habilitam a um tipo adequado e competente de exercício produtivo. Para isso serve esse modelo de educação, dirigido à formação de atores produtivos. E não há nada de mal em que seja assim. Na verdade, o mal está em tomá-la como modelo a ser seguido em toda a educação, a começar pela instrumentalização funcional, orientada para ações de mercado, tão crescentes no imaginário de educadores e nas experiências didáticas das escolas.

Em direção oposta, acredito que, ontem e hoje, a educação popular toma os seus sujeitos-educandos como atores ativos de um tipo de trabalho envolvido com o ato de ensinar e de aprender.

Propõe-se um exercício cultural através da educação, em que a participação pessoal e interativa nos próprios processos de decisão sobre aquilo que envolve a comunidade aprendiz passa a ser a essência do próprio trabalho pedagógico. Nesse momento, iniciativas tais como os conselhos de escola, a constituinte escolar, a relação escola–comunidade e o orçamento participativo na educação deixam de ser (ou deveriam deixar de ser) figuras de retórica partidária, para se transformarem no próprio fundamento do processo de criação e de consolidação do que temos chamado de “escola cidadã”, de “escola plural”, de “escola candanga”, de “escola sem fronteiras”.

Essa vocação de origem da educação popular volta-se aos seus sujeitos, como pessoas humanas e como atores sociais. Nesse sentido, garantem-se os direitos à participação nos processos de decisão sobre a vida, sobre seu destino e, mais ainda, sobre o futuro da sociedade onde vive e da cultura de que é parte e partilha, indo além do âmbito escolar. Ela assume como tarefa sua a formação integral, crítica e criativa de seus educandos. Ela revisita sem cessar uma idéia dada por Paulo Freire: ensinar a pessoa a ler palavras é apenas o primeiro passo de um ensino-sem-fim do “ler o seu mundo”. Habilitar atores produtivos em termos de trabalho é apenas uma primeira ou segunda estação de uma viagem que deságua na formação do sujeito político, do cotidiano do bairro à história de seu tempo.

Assim, a educação popular pretende associar o ser a pessoas do povo, a uma educação que pergunta a essas pessoas quem elas são. Ou seja, uma educação aberta para ouvir o que elas têm a dizer sobre como desejam ser; em qual mundo querem viver; em qual mundo da vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar. Claro, ontem como hoje, esse tipo de intenção pode parecer algo muito ilusório, pode parecer mesmo pura demagogia. Mas, se a educação empresarial, dirigida a não-empresários, trata de criar pessoas para um tipo de mundo social, por que não acreditar – se nós cremos que ele não é o melhor dos mundos – que é possível pensar e pôr em prática, inclusive através do aparato público (público quer dizer de todos nós), um tipo de educação que sonhe participar, dentro e fora da sala de aula, da criação de pessoas capazes de aprenderem a conhecer e a compreender por conta própria, e solidarizando-se umas com as outras, o tipo de sociedade em que vivem. Isso quando

cremos que “um outro mundo é possível”. A intenção é garantir que os aprendizes sejam sujeitos culturais, capazes de se integrarem e participarem dos círculos de vida social, onde pessoas educadas para o exercício da cidadania produzam o tipo de mundo da vida cotidiana que devem viver as pessoas cidadãs.

Mas, o que são propriamente pessoas cidadãs? Se formos ler os anúncios de projetos e de propostas de educação nos dias atuais, desenvolvidos por instituições empresariais de ensino médio e superior, até mesmo aqueles criados por políticas governamentais, iremos constatar que a palavra cidadão e suas derivadas estão quase sempre presentes. Cite-se como exemplo um programa do PFL, do sertão da Bahia e outro do PT, das redondezas de Porto Alegre. Nesse sentido, as observações de Gero Lenhardt – um investigador do Max Planck Institut, vindo da Alemanha para participar de um dos seminários sobre a atualidade da Escola de Frankfurt – podem nos ajudar aqui. Transcrevo literalmente o início da introdução do artigo “Educação formal, cidadania e força de trabalho” (Paiva, 1996, p. 34).

Os sistemas de educação formal dão expressão institucional aos autoconceitos da sociedade moderna. Esses autoconceitos são mais óbvios nos currículos, mas também se fazem presentes na estrutura organizacional das escolas. Currículos e organização escolar contêm idéias normativas sobre o indivíduo e a ordem social, conceitos de história e de progresso social e também conceitos de natureza. Dessa forma, os sistemas educacionais podem ser analisados como concretizações de comunidades imaginadas. De um certo modo, as escolas representam sonhos sociais, mas esses sonhos são uma parte institucionalizada da realidade social e adquirem crescente autoridade à medida que a importância social da educação formal aumenta

Os conceitos de indivíduo e de ordem social institucionalizados nas escolas em geral não são consistentes, pois surgiram de sistemas de crenças culturais diferentes e geralmente contraditórios. Nas escolas da sociedade ocidental duas síndromes prevalecem e merecem atenção especial. A primeira focaliza a noção liberal de cidadania. Os indivíduos

são concebidos como cidadãos e a ordem social, como uma república liberal. Esses conceitos podem variar de acordo com as tradições nacionais, mas de modo geral são comuns a muitos sistemas nacionais de educação. Ao lado deste há um outro padrão normativo. Aqui os indivíduos são definidos como força de trabalho e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas. A natureza parece não só moldar o mundo do trabalho, mas também atingir outras esferas da vida.

Considero notável a contribuição dessa passagem, embora ela contenha idéias e fatos já conhecidos. A etapa seguinte, nessa mesma linha de reflexão, seria analisar sobre a maneira crescente como as ideologias do projeto neoliberal associam, dentro e fora do campo simbólico da educação, as duas tendências apontadas como características marcantes da escola da sociedade ocidental. De fato, a idéia de cidadão no imaginário pedagógico do mundo dos negócios está subordinada ao exercício competente da força de trabalho. A primeira qualidade da pessoa cidadã é a de estar pronta para ser aproveitada no mercado de compra e venda de mão-de-obra qualificada pela educação. O cidadão é o sujeito de direitos, uma pessoa livre e criativamente autônoma e responsável, na medida em que é, também, o ator social formado (capacitado, treinado, habilitado) para desempenhar o exercício de sua cidadania, ajustando-se ao mundo dos negócios. Contudo, ele é regido pelas normas e pelos princípios das gramáticas das *performances* do mercado em que, ao triunfar – “vencer na vida” –, ele demonstra a si mesmo e aos outros a excelência de sua própria cidadania.

Os outros planos de exercício da experiência cidadã, como a vida pública para além das responsabilidades bianuais do eleitor, serão mera extensão desse primeiro atributo de uma cidadania empresariada (se é que isso existe). Aliás, a esse sujeito de *performances*, valerá mais ser um presidente distrital do Lions Clube do que um militante comprometido de fato com as verdadeiras questões sociais de sua vida cotidiana.

Essa não é a imagem da pessoa cidadã, tal como a vejo ser desenhada pelas propostas de educação que têm buscado trazer a tradição pedagógica da educação popular para o que convencionamos

chamar de escola cidadã ou, como prefiro, a educação da pessoa cidadã. Vimos e veremos até a exaustão – pelo que me desculpo antecipada e justificadamente – que, aqui, a pessoa cidadã é, em primeiro lugar, o sujeito de deveres. E por quê? Por uma razão muito simples. Ele não recebe os direitos de que é, por natureza, o beneficiário. Ele os conquista de maneira ativa e responsável, como o co-criador de seus próprios direitos. Seus direitos de cidadania são resultados do exercício cotidiano de criá-los como um cidadão ativo.

Em um plano mais amplo, esse sujeito cidadão é o ator cultural do dever solidário de criar, passo a passo, o mundo social da crescente plenitude dos direitos humanos, estendidos a todos em todas as suas dimensões. Antes de tornar-se um profissional competente em sua área de interesse ou de vocação, ele estuda, cria saberes, aprende e ensina, para ser a pessoa participante, um agente co-responsável pela construção desse mundo. Dentro desse quadro, somos chamados a criar criticamente nossa vida cotidiana e o rumo de nosso destino e da história que fundamos. Nesse sentido, somos também uma força de trabalho. Essa é também a diferença entre o “fazer a vida vencer” e o “vencer na vida”.

A proposta de um modo qualquer de se realizar a educação, pode ocultar, disfarçar ou confessar um projeto de vida e uma identidade de pessoa. Uma diferença fundadora entre uma vocação e outra pode estar no fato de que a educação instrui e capacita o competidor-competente e objetiva a *performance*, enquanto a educação da pessoa cidadã objetiva a formação. Esperamos que não se veja aqui apenas um jogo de palavras. Basta ler os livros e artigos sobre qualquer tipo de qualificação da força de trabalho do profissional de colarinho branco, do mundo dos negócios, para se descobrir sem muito esforço que todo o saber se dirige, em primeiro lugar, a criar não propriamente uma identidade, mas uma imagem negociável. Dessa forma, um especialista deve ser sempre aperfeiçoável no vazio de seu próprio desempenho actancial. Mostrar aos outros as qualidades invejáveis de que se supõe parecer sem nunca ser de verdade, importa mais do que aprender para formar, de dentro para fora, um ser humano construído a partir do que se sonha. Acompanhem por um momento algumas dessas escalas.

Um curso breve de rudimentos de informática pode anunciar em sua propaganda: “aprenda a dominar o Word 2000 e a lidar melhor com o seu micro”; “suba na vida! Faça informática conosco”; “domine o computador e tenha o mundo aos seus pés”. Mas, um curso do SENAI, por exemplo, forma torneiros mecânicos ou aprimora os que já o são, assim como uma boa faculdade de engenharia forma engenheiros, professores de engenharia ou dirigentes de empresas de construção. No entanto, o que diz e o que oculta, além de gerar tipos de pessoas habilitadas a isso ou àquilo, sugere também estilos de vida, éticas de relacionamentos, visões de si com, diante de, ou mesmo contra os outros. Assim, será transferido aos aprendizes algum tipo de conhecimento, por determinado tempo, através de métodos adequados, e empregados por pessoas capacitadas para tal ofício.

Percebemos, portanto, um crescimento ameaçador de estilos de educação escolar voltados à criação de atores sociais profundamente competitivos, individualistas, com um projeto perverso de realização de suas vidas através da concorrência em busca do sucesso. Ressaltamos que esse sucesso é desenhado em uma escala sem fim, não raro sugerido como a razão do viver e a chave de toda a felicidade. Mas, a educação popular pretende conspirar contra isso, pretende ser “uma outra educação viável”, um outro modelo, uma alternativa. Nesse sentido, pretende ser um projeto múltiplo, mas convergente em relação a uma educação oposta à criação de pessoas, de vocações e de identidades regidas por um princípio mal pensado, mal sentido e mal vivido do *self-made man*.

A complexidade do momento em que vivemos é tanta, que fica difícil saber com certeza se há mesmo em curso um projeto neoliberal para a educação em todo o mundo. De alguma maneira é possível acreditar que sim, ainda que seja ilusório imaginar que isso parta de uma central única, constituída em algum lugar para tal propósito. Assim, uma leitura simples do relatório do Banco Mundial sobre a educação pode ser um indicador seguro nesse sentido. Mas, quem entre nós duvida que estejamos vivendo um momento de profunda divergência entre modelos de propostas e de educação com pretensões a alguma universalidade?

Talvez não devêssemos mais falar, por exemplo, de uma “educação do opressor” em oposição a uma “pedagogia do oprimido”.

Talvez não faça sentido opor uma “educação popular” a uma “educação da elite” (ou elitista). No entanto, seria uma desistência mais ingênua ainda, não acreditarmos que esse é, também, um momento de escolhas. É um tempo de opções entre formas sociais de criar e viver a experiência polissêmica da educação e, mais do que nunca, os projetos de reprodução ou de recriação de mundos sociais são divergentes, mais que apenas diferentes.

A educação popular se volta contra o fundamento do modelo de sociedade, de práticas sociais associadas ao trabalho e ao capital, e de pessoas submetidas a uma tal vida e adequadas a uma tal lógica de trocas de bens, de serviços e de sentidos.

Eis porque, em suas formas atuais, as experiências de educação popular não têm apresentado problemas em formar comunidades e pessoas aprendizes, culturalmente desajustadas no tipo de mundo em que vivem. Pessoas que, desde o lugar de excluídos a que foram condenadas, acreditam, juntamente com seus educadores, que a educação não muda o mundo, mas muda pessoas. E as pessoas transformam os seus mundos. Portanto, a educação deveria dirigir-se também a pessoas para quem o aprendizado fosse motivador de transformações e de participações em trabalhos culturais e políticos destinados a criar um outro tipo de vida social, mais justa, humana, igualitária, livre e solidária.

O lugar que avalia o efeito da educação não é ela própria nem o mercado do capital. Esse lugar é a qualidade da própria vida cotidiana, medida (se isso se mede) pelo envolvimento de mais e mais pessoas dispostas a serem, como dizíamos há muitos anos – e por que não repetir agora? – “sujeitos protagônicos de seu próprio destino”. Protagonístico parece uma palavra pedante e um velho pedreiro alfabetizando do MOVA poderia achá-la impossível de compreender. A menos que se diga a ele que protagônico pode ser alguém que se junta com outros para construírem juntos, ativos, conscientes e participantes, o seu próprio mundo, a sua própria vida. A menos que se diga a ele, ainda, que a história dos grandes heróis montados a cavalo, com espadas e esporas, é a deles. E muitos foram os que excluíram no passado e seguem pretendendo excluir, ainda hoje, mulheres e homens como eles. A exclusão a que me refiro é tanto da história, que depois se estuda na escola, quanto de uma vida com

direito à liberdade e à felicidade. De uma liberdade e felicidade que foi trazida de volta e, se possível, para sempre, ao mundo cotidiano e real de todos nós, brasileiros e brasileiras.

Tânia Maria de Melo Moura

É muita responsabilidade debater esse tema, principalmente com essa leitura que fazemos, com essa experiência que temos no campo da educação popular, na educação de adultos, e com essa relação toda que estabelecemos com Paulo Freire. Assim, fico me questionando sobre como eu poderia intervir neste texto, na fala do professor Carlos Brandão.

O professor Brandão trouxe as idéias de Paulo Freire para fundamentar essa semântica, mostrando-nos o papel dele na discussão sobre a prática da história da educação popular, da educação de adultos, da alfabetização e da formação de professores.

Temos Paulo Freire como produtor de idéias no campo da educação popular de adultos e da alfabetização. As categorias básicas, propagadas por Paulo Freire, da cultura e da conscientização vai tecer a discussão em torno dos princípios que devem nortear a formação dos professores e alfabetizadores. Então, essa é a leitura que eu faço quando Brandão mostra que Paulo Freire trabalha basicamente na sua estrutura interna, com idéias práticas, com os princípios do diálogo, com a multiculturalidade, a gratuidade com a auto-estima e a capacidade que os educadores têm de transformar. Todos esses princípios estão imbuídos nas concepções de educação de jovens e adultos. Em alguns momentos da história, com alguns equívocos, mas, em outros, com extrema profundidade – cite-se os cursos de formação de extrema amplitude.

É importante considerar que existem alguns equívocos advindos de uma leitura limitada que se faz do pensamento de Paulo Freire, inclusive no que diz respeito à formação dos educadores. Muitos diziam que Paulo Freire não valorizava o professor, o profissional do Estado. Podemos considerar que esses equívocos contribuíram para que Paulo Freire, ao escrever a *Pedagogia da autonomia*, percebesse uma preocupação e chamasse a atenção sobre a necessidade de tratar dos saberes docentes. Para ele, o docente precisa ser formado, não

só do ponto de vista acadêmico, mas também de uma concepção de cultura, de consciência política e em relação a toda a sua prática. Nesse sentido, deve-se trazer o saber das diferentes culturas e, a partir dele, trabalhar na perspectiva de uma formação que de fato contemple os anseios dos educadores de jovens e adultos.

Existe uma necessidade de retomar a discussão da formação, já inaugurada no I Seminário Nacional. A partir da pesquisa da ANPEd, o professor Leôncio demonstrou uma preocupação com a formação específica dos professores de jovens e adultos, apontando também essa discussão como algo recente. Temos feito um balanço do que tem sido essa formação de professores nesse campo no Brasil. Refletimos seguindo o percurso que Paulo Freire já fazia desde a década de 1970, e que continuou fazendo durante todo o processo dele como educador. Nesse contexto, podemos indagar: por que toda essa preocupação de Paulo Freire não teve a devida compreensão da academia? Essa preocupação surgiu recentemente. Eu me lembro que, na década de 80, discutíamos a formação do professor, do pedagogo, do professor da educação infantil e do ensino fundamental, mas não estávamos discutindo a formação dos educadores de jovens e adultos, nem mesmo do alfabetizador de jovens e adultos. As pesquisas têm mostrado que ainda é muito incipiente o que as universidades e as escolas normais fazem em torno da formação dos professores e dos alfabetizadores de jovens e adultos.

O Timothy traz uma discussão fundamental sobre os desafios e as perspectivas que temos hoje nesse campo. Temos procurado envolver as universidades nessa reflexão, até para que elas percebam o papel delas na formação de jovens e adultos. Foi a partir da década de 1990 que começaram as discussões dos fóruns, dos ENEJAS, da comissão nacional, e mais recentemente da estruturação do MEC e da criação do SECAD. Os encontros internacionais e o próprio Seminário Nacional de Formação têm marcado, há dois anos, a necessidade dessa discussão sobre a formação. Com certeza, esses eventos têm dado um impulso maior no campo da formação dos professores e alfabetizadores de jovens e adultos.

Gostaria, portanto, que esse paradoxo fosse discutido. De acordo com Brandão, temos a influência de Paulo Freire, mas não só a dele, como também de tantos educadores que contribuíram desde o

final da década de 1950. Assim, esse paradoxo em relação à trajetória da educação de adultos, da alfabetização de jovens e adultos, além do silêncio que tem percorrido o campo de formação dos professores, surge em todas as suas especificidades nessa modalidade, tanto por parte das universidades quanto das políticas públicas de formação. Por isso, para finalizar, vou deixar um questionamento: o que poderíamos fazer para encontrar caminhos que nos levassem realmente a uma política de formação de professores e de alfabetizadores, evocando essa memória de Paulo Freire e a prática que temos ao longo de toda história da educação de jovens e adultos no Brasil?

Carlos Rodrigues Brandão

Após a intervenção da professora Tânia de Melo Moura, pude me entender um pouco mais. Mas, não saberia respondê-la de um ponto de vista preciso. No entanto, eu poderia mostrar algo sobre minha experiência e minhas estranhezas. Em primeiro lugar, eu responderia à pergunta que ela fez com uma outra pergunta: o que não é paradoxal na educação, sobretudo na educação brasileira? Não há político que não diga que a educação é a coisa mais importante desse país, porém, entra governo e sai governo e nós temos vivido entre greves, lutas e batalhas para arrancar migalhas. Ou seja, vivemos ainda uma situação em que a educação fica em segundo plano.

Tenho a impressão de que um dos maiores problemas vivenciados por nós, tanto no campo da educação quanto no das práticas sociais, é que somos de uma cultura de apagamento, não só de memórias, mas também de experiências antecedentes, e de uma maneira às vezes perversa. Eu sempre gosto de brincar que quem vai a Buenos Aires de dez em dez anos vê o mesmo tango sendo dançado e cantado sempre do mesmo jeito. Aqui no Brasil, se um cantor lançar um excelente CD, mas não dizer algo novo, vamos logo comentar: está bom, mas não inovou! E esse aspecto é muito bom em nossa cultura. Somos, por exemplo, um dos poucos países que cria novas danças – porque somos de um sistema que é denominado cultura aberta. Não se ouve falar em novas danças na França, mas, aqui no Brasil, se surge uma dança nova na Paraíba, logo ela estará chegando ao Rio de Janeiro. Nesse contexto, os estrangeiros que vêm

aqui ficam alucinados; enquanto na Itália tem quatro tipos de pizza, aqui em Goiânia há pizzarias com até cento e vinte tipos.

Mas existe um lado perverso que me leva a fazer uma pergunta: o que foi feito da experiência do MOVA? Quero dizer, com a tradição e a experiência, nos moldes do Rio grande do Sul? São vinte anos de experiências consolidadas. Isto é, experiências vividas e vivenciadas em alguns municípios desse Brasil que, de repente, se apagam, começando tudo do zero como se aquilo não tivesse existido. De um ponto de vista é maravilhoso, nós somos um país incrível, geramos não só um Paulo Freire, mas também um Glauber Rocha, um Betinho, um Frei Beto e assim por diante, pessoas com uma sede do novo e da novidade.

Outro dia um professor me lembrou algo que me deixou espantado. Ele disse o seguinte: nós somos um país de contradição. O que o Brasil exportou para o mundo, não só o Brasil, a própria América Latina, mas em grande parte iniciada aqui no Brasil, é exatamente aquilo que a universidade ignora sistematicamente: a educação popular, a teologia da libertação e a pesquisa participante. Na Europa só se conhece do Brasil essas três coisas, tirando o avião que os americanos contestam como coisa elementar do Brasil, – claro, fora samba e futebol. Então, é justamente aquilo que nós excluimos, salvo um mestrado na Paraíba ou algum departamento corajoso de determinada universidade. A riquíssima experiência de Paulo Freire foi, de fato, o único momento da educação brasileira em que nós criamos. Nesse sentido, precisamos manter viva essa chama, não como saudosismo, mas como presença viva na história. Dizem que quando Gadotti foi procurar Paulo Freire para criar o Instituto Paulo Freire, Paulo Freire deu uma grande lição de humildade: “se for para me repetir não vale pena, mas se for para me superar crie”.

Existe um outro problema que, talvez, não seja só do Brasil, mas também do mundo. A universidade insiste em resistir à abertura daquilo que vem em medida nos seus próprios objetos: os populares e as experiências dos movimentos populares. O MST, por exemplo, a duras penas, tem conseguido cursos de especialização e de pós-graduação em algumas universidades brasileiras. Estou participando de um curso da Cáritas, uma instituição brasileira que tem onze anos de experiência. Vários governos passaram e ela

ainda está de pé, juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais, especificamente o departamento de política, com ideais de movimentos sociais e democracia participativa. São 83 alunos do Brasil inteiro, mas com poucas experiências somadas.

Eu já vi acontecer por diversos lugares o que estamos vendo aqui nessa reunião, cite-se Santa Catarina, entre outros. Dessa forma, eu faço uma pergunta: onde estão os professores universitários num encontro como este? Talvez não seja culpa deles, talvez seja um caldo cultural que acabou criando esse divórcio. Existiam, há alguns anos, 48 teses e dissertações sobre Paulo Freire, porém, nenhum estudo sério, competente, que possa ser devolvido como experiência certificada. E, nesse caso, não só idéias de Paulo Freire, mas de outros, como Augusto Boal, que era muito mais conhecido na Europa que aqui no Brasil. Temos aqui exemplos fantásticos de música, teatro, experiências pedagógicas que talvez sejam apenas objetos de estudo, simplesmente vedados ao ambiente acadêmico. Acredito que não seja um problema nosso, mas um problema cultural do mundo inteiro, o que é lastimável. Sobre esse aspecto, vou remeter-me a Boaventura de Sousa Santos, especificamente à sua obra *Um discurso sobre as ciências*, pois ainda acredito que um dos desaguadouros das ciências de tempos vindouros será o encontro com a sabedoria popular.

Referências

BEISIEGEL, Celso. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEZERRA, Luiz Neto. *Sem-terra, aprende e ensina*: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOFF, Clodovis. *Como trabalhar com o povo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *De Angicos a ausentes*: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: Corag, 2001.

- CALDART, Roseli. *Educação e movimento: formação de educadores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COELHO, Elizabeth Pereira. *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1987. (dissertação de mestrado – Faculdade de Educação).
- COSTA, Beatriz. *Para avaliar uma prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1987. (Cadernos de Educação Popular).
- COSTA, Beatriz. *Educação popular: sempre um debate*. Tempo e Presença. Ano 22, jul.-ago. 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Educação popular hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GARCIA, Pedro Benjamim. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- HABERMAS, Jurgen. *Tecnologia e ciência enquanto ideologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).
- HADDAD, Sérgio e DEL PIERO, Maria Clara (Org.). *A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Bagé e Sarandi*. Brasília: INEP, 1994.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. *Nossos valores*. São Paulo: MST, 2000. (Coleção Para Solettrar a Liberdade, n. 1).
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial;Camp, 2001.
- PAIVA, Vanilda. *Educação formal, cidadania e força de trabalho. Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano 1, n. 0, set., 1996.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SPOSITO, Marília. *A ilusão fecunda: a luta pela educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *A saúde nas palavras e nos gestos: rede de educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

WARDE, Miriam; DE TOMAZZI, Livia; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos¹

Leôncio Soares

“Mudar é difícil, mas é possível”.

Paulo Freire

Introdução

As discussões sobre a educação de jovens e adultos – EJA – têm priorizado temáticas como a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno. Para delinear esse perfil, é preciso considerar a realidade em que o aluno está inserido, como ponto de partida das ações pedagógicas, o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para a concretização de ações e, finalmente, a formação de professores condizente com as especificidades da EJA.

Um dos argumentos usados para remeter a educação de jovens e adultos a algo de caráter provisório foi a falácia de que o público da EJA era residual. De posse dos números que assustam a todos – 16

¹ Este texto foi elaborado com base no projeto de pesquisa Formação do Educador de Jovens e Adultos, que conta com a colaboração das seguintes bolsistas do curso de Pedagogia da UFMG: Ana Rosa Venâncio, Ariane Sampaio Ferreira, Clarice Wilken de Pinho, Karen Roberta Toledo e Mariana Cavaca Alves do Valle.

milhões de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita e 60 milhões sem o ensino fundamental completo –, constata-se que o índice é expressivo e em nada meramente residual. A superação dessa visão reduzida sobre a EJA vem contribuindo para elevá-la a um patamar de prioridade entre os desafios nacionais. Um exemplo dessa mudança é o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado, como prioridade do governo federal. Consideramos essa decisão política um passo a mais para estabelecer um novo olhar sobre a educação, em que os recursos alocados para essa área passam a ser tratados como investimentos, e não como gastos.

No entanto, a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício. Se considerarmos que o atual momento representa avanços quanto à formação para EJA nos cursos de Pedagogia, perguntamos se eles estão relacionados às Novas Diretrizes Curriculares para o curso ou se referem aos 2% dos que oferecem habilitação em EJA? Quais avanços, em relação à EJA, poderiam ser apontados nos cursos de Pedagogia? Quanto às licenciaturas, como a educação de jovens e adultos vem desafiando o atual modelo de formação inicial dos futuros educadores?

O primeiro Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em 2006, contribuiu para o mapeamento da situação em que se encontra a formação de educadores para EJA no Brasil. Durante o evento foram abordados pontos importantes que permeiam o processo de formação desses educadores. O Seminário apresentou ainda, propostas para a continuidade das discussões em um próximo encontro, como está registrado em seu relatório-síntese:

As considerações sistematizadas ao longo deste documento não tiveram apenas um cunho diagnóstico, mas apontaram demandas e propostas que precisam ser encaminhadas. Nesse sentido, os participantes do I Seminário Nacional de Educadores de Jovens e Adultos comprometem-se – e convocam o poder público e a sociedade para esse compromisso – com a continuidade dessa discussão. (Di Pierro, 2006, p.290)

Contextualização

A Constituição Federal Brasileira, no artigo 205, incorporou como princípio que toda educação visa “o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), em oposição a um ensino que somente permita decifrar o código escrito sem se apropriar de sua função social.

Ao longo da última década, as políticas públicas de educação escolar no Brasil conferiram prioridade à universalização do acesso e à permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental. Porém, o quadro educacional brasileiro ainda é bastante insatisfatório. Um de seus grandes desafios continua sendo oferecer educação básica às pessoas jovens e adultas, que a ela não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-lo com êxito, na idade prevista em lei.

Os artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – LDB 9394/96 –, dizem respeito diretamente à EJA. A mudança de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos significou um alargamento do conceito ao mudar a expressão ensino, que se restringe à mera instrução, para educação, compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002).

A nova LDB, reduzindo as idades mínimas exigidas na lei anterior, estabelece a idade de 14 anos para a entrada na EJA do ensino fundamental e 17 para os cursos de EJA do ensino médio. Porém, essa alteração na idade não obedeceu a alguns cuidados, possibilitando que muitos adolescentes, que deveriam estar na escola regular, pudessem cursar a educação de jovens e adultos.

A ampliação do conceito de educação para além da escola, reconhecendo a dimensão formadora em outros espaços de convívio social, foi um princípio proposto e conquistado pelos movimentos populares. Esse princípio já se encontra incorporado em alguns dispositivos legais, como constam nos artigos 1º e 34º, da LDB 9394/96, no Parecer 1132/97 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais e no Parecer 5/97 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a Educação Fundamental (Soares, 2002).

A realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA – na Alemanha, em 1997, impulsionou uma grande articulação entre as diversas iniciativas ligadas à EJA no Brasil. A Declaração de Hamburgo vincula a EJA à conquista da cidadania ativa, e parte da premissa de que ela é responsabilidade compartilhada pelo Estado e pela sociedade civil. Para que essa relação se concretize, faz-se necessário conhecer suas implicações, e entre tantos desafios que nos esperam, um deles é o de estabelecer um novo diálogo entre o Estado e a sociedade civil organizada.

A sociedade civil não deve assumir as obrigações do Estado, pelo contrário, ao se fortalecer, por meio de seus Fóruns e movimentos sociais, deve exigir que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre os quais a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos.

O inciso VII, do art. 4º, da LDB 9394/96, estabelece a necessidade de se atentar às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a exigência de uma formação específica para atuar na EJA. Essa exigência foi ressaltada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (Brasil, 2000).

Dessa forma, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais em promover ações de capacitação do corpo docente por meio da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto. De acordo com Moll (2004, p. 22), o descaso com a educação de jovens e adultos pode estar começando aos poucos a ser revertido pela ação local dos municípios e seus parceiros:

O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos.

Algumas ações já estão sendo realizadas nas três instâncias administrativas, contudo, segundo Arroyo (2005), a sociedade começou a se preocupar com os milhões de jovens e adultos que têm direito à educação básica, já que instituições e espaços alternativos passam a criar propostas voltadas à EJA. Essa diversidade de coletivos da sociedade tem o compromisso não mais de campanhas nem de ações assistencialistas, eles são mais sensíveis aos jovens e adultos e aos seus direitos à educação.

Depois de onze anos da promulgação da LDB e sete anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em que oficialmente a EJA foi reconhecida como uma modalidade educativa, a realidade de antigas práticas ainda convive com base no aligeiramento do ensino. Isso tem contribuído para um perfil de atendimento marcado pelo assistencialismo e pelo voluntariado. É nesse sentido que Paulo Freire afirmava que “mudar é difícil” e, ao mesmo tempo, esperançosamente completava, “mas é possível” (FREIRE, 2000, p. 98). Dessa forma, a educação de jovens e adultos está oficialmente reconhecida e regulamentada pela LDB como uma modalidade de ensino, restando efetivar, portanto, a garantia dos recursos que podem possibilitar a concretização de suas ações (Di Pierro, 2005).

Um dos objetivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é contemplar com recursos financeiros algumas das modalidades que não eram atendidas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre elas a educação de jovens e adultos. O projeto de lei está tramitando no Congresso Nacional, em caráter de urgência, e vem recebendo inúmeras emendas por parte dos parlamentares. A educação de jovens e adultos, mesmo sem conseguir, no projeto original, um investimento que permite tratá-la da forma como outras modalidades são tratadas, já vê, num primeiro momento, alguns ganhos, visto que no FUNDEF ela foi excluída no momento em que seria sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Por uma nova configuração do campo da EJA

Uma das características mais marcantes do momento pelo qual a EJA passa talvez seja a diversidade de tentativas de configurá-la como um campo específico de responsabilidade pública. Vivemos um tempo propício a essa configuração, entretanto ela não é espontânea, pois exige uma intencionalidade política e pedagógica. Arroyo (2005) destaca três fronteiras de ação: conhecer quem são os jovens e adultos, recontar a história tensa e fecunda da EJA e repor a relação entre EJA e outras modalidades de educação básica.

A partir desse processo de configuração, perguntamos quais são as práticas educativas produzidas no interior da EJA que fornecerão elementos para essa mudança? Como a EJA está dialogando com a realidade complexa do mundo contemporâneo?

A construção da identidade da EJA não se prende a práticas modeladas, ao contrário, ela rompe com o modelo padronizador, centralizador e tecnicista próprios da LDB 5692/71. Isso acontece quando o ensino supletivo é regulamentado, ignorando-se experiências anteriores existentes no Brasil, como as dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP), da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Alfabetização de Adultos² (SOARES, 2002).

O conceito de ensino supletivo ignora as especificidades que a educação de jovens e adultos apresenta. A diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas, e, nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços lhe são inerentes. Em razão das inúmeras possibilidades de organização da EJA, faz-se necessário conhecer sua história de luta e de mobilização, para além do desenvolvimento cognitivo, tendo como princípio a perspectiva do direito.

Considerando a diversidade de seu público e as particularidades de tempos e de espaços que a EJA apresenta, devemos pensar, também, na metodologia e no profissional específico que ela requer. O educador

² CPC's: Centros Populares de Cultura da UNE; MCP: Movimento de Cultura Popular (Prefeitura de Recife); Campanha de pé no chão também se aprende a ler (Prefeitura de Natal) e MEB: Movimento de Educação de Base (Regiões Norte e Nordeste).

do aluno jovem e adulto deve refletir crítica e sistematicamente acerca de suas ações educativas. Segundo Borges (2006), a partir dessa “reflexão-ação”, o professor terá condições de produzir alternativas concretas para ajudar na “superação das dificuldades apresentadas pelas dinâmicas e diversidades que emergem das relações que se estabelecem na EJA”. Contudo, Vera Barreto, durante discussão no I Seminário, chama a atenção para o fato de ser “raro, em menos de um ano, o educador conseguir assimilar a prática de refletir sobre sua prática”³.

Não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA. Comumente, deparamos com educadores que atuam, simultaneamente, no ensino fundamental regular diurno e na EJA no noturno. Outros, no ensino médio regular ou mesmo na educação infantil em um turno e na EJA no noturno. Acreditamos ser necessário que, ainda em sua formação inicial, o educador do aluno jovem e adulto tome consciência da atual situação da EJA, no que se refere à sua própria construção como política pública, como responsabilidade e como dever do Estado. Seria interessante ressaltar também que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

Formação inicial e continuada

É somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca, relaciona-se à própria configuração do campo da educação de jovens e adultos. Para Arroyo (2006, p. 17),

³ A professora fez a referida afirmação durante o debate da mesa sobre Formação Continuada de Educadores de Jovens e Adultos.

uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.

Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

A partir de um levantamento dos trabalhos e pôsteres apresentados nos GT de educação popular, movimentos sociais e formação de professor, na ANPEd, entre o ano de 2000 e 2005, Pereira (2006) aponta a insuficiência de trabalhos sobre a formação inicial do educador de EJA, representando o “pouco prestígio” ou mesmo uma lacuna nesse campo de pesquisa. O descaso com que a educação de jovens e adultos é tratada já é perceptível no cenário nacional, pois sempre é organizada por meio de políticas públicas provisórias, imediatistas e assistencialistas.

A entrada da EJA nas universidades se deu pela porta da extensão, ocasionando com isso uma carência de prestígio e fragilidade nesse campo (OLIVEIRA, 2006). Atualmente, além da extensão, a presença da EJA nos cursos de pedagogia se dá por diferentes caminhos: a iniciação científica, os grupos de estudo e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial em Pedagogia Indígena, Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos.

Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e idéias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades.

Espera-se, com a aprovação do FUNDEB, um crescimento da oferta de EJA na esfera municipal e estadual, isso porque as matrículas desses alunos, vetadas desde a criação do antigo Fundo, passam agora a ser incorporadas aos níveis do ensino fundamental e do ensino médio. Esse crescimento esperado da EJA certamente resultará na necessidade de ações voltadas para a formação do educador de jovens e adultos, considerado incipiente nos dias atuais. Algumas ações de formação continuada tenderão a ser implementadas nessa nova fase de efervescência da EJA, por meio tanto das redes públicas de ensino quanto da formação inicial desenvolvida por instituições de ensino superior.

Após a aprovação das novas diretrizes para o curso de pedagogia, a questão da formação de professores em EJA adquire outros sentidos. A configuração curricular do curso deverá atribuir um novo perfil para os licenciados, baseado nas disciplinas que vão compor o novo currículo. Assim, pode-se perguntar que lugares irão ocupar as disciplinas formativas de professores em EJA nos projetos pedagógicos e curriculares das IES? Nesse contexto, as novas diretrizes oferecem um campo aberto a indagações e é, sobretudo, um desafio às tendências teórico-metodológicas desenvolvidas pela pesquisa.

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país. A habilitação em educação de jovens e adultos é realizada, em média, por um período de formação de dois anos, desenvolvida geralmente nos períodos finais da graduação. Essa formação tem se caracterizado pela oferta de seis a oito disciplinas

obrigatórias, acompanhadas de estágios supervisionados em espaços escolares e não-escolares de práticas de EJA. Dentre as disciplinas que chegam a ser comuns em alguns currículos, temos História da EJA no Brasil, Política e Organização da EJA, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular, Alternativas Metodológicas da EJA, Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem de Jovens e Adultos⁴. A primeira instituição que incorporou a habilitação em EJA no seu currículo foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1985, seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1986, sendo a Universidade Paranaense (UNIPAR), a última a oferecer a habilitação, em 2004⁵.

O surgimento das habilitações deu-se num contexto de redemocratização do país, voltado às classes populares, e fruto de uma discussão mais ampla sobre a formação do pedagogo e as possibilidades de sua inserção na sociedade. Com as novas deliberações para o curso de pedagogia, como estratégias de “sobrevivência” e resistência da habilitação, a EJA foi recebendo outras denominações. Em alguns cursos mantêm-se a denominação habilitação, em outros, é designada ênfase ou formação complementar, mas todos se comprometem a contemplar os sujeitos jovens e adultos com as complexidades existentes nessa modalidade de educação.

O desafio das demais licenciaturas

Ao considerar que não apenas a pedagogia trabalha com a educação de jovens e adultos, torna-se uma questão importante e desafiadora, colocada para as universidades brasileiras, inserir a EJA na formação inicial dos estudantes de licenciaturas.

A presença da educação de jovens e adultos como um processo formativo dos estudantes de outros cursos acontece, principalmente, quando os alunos fazem a sua opção pelo Estágio Curricular na EJA, restringindo seu processo formativo à prática em sala de aula.

⁴ Dados da pesquisa em andamento sobre A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia, sob a coordenação de Leôncio Soares, com apoio do CNPq, ANPED/SECAD e FAPEMIG.

⁵ Dados do INEP de 2005.

A Extensão Universitária também abre portas para a trajetória de formação dos licenciados ao possibilitar o contato com os sujeitos jovens e adultos através de monitorias nos projetos de EJA, no interior ou fora das instituições. As atuações nessas monitorias, muitas vezes, despertam e motivam os alunos a desenvolverem monografias, ou mesmo projetos de mestrado, acerca dessa temática.

Segundo Vera Barreto (2006, p. 95), “todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele”. A própria vida e as relações que ela proporciona são processos permanentes de formação. Dessa forma, o processo pelo qual os educadores se formam é uma questão que precisa ser considerada. A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria, freqüentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada.

A atuação dos estudantes dos cursos de graduação nos Projetos de Extensão (como Proef II/UFGM⁶, o Projeto Escola Zé Peão/UFPB⁷ e o Lago Paranoá/UNB) possibilita a associação entre a teoria desenvolvida na academia e a prática que lhes é apresentada. Para Fonseca e Diniz-Pereira (2001, p. 55 e 56),

[...] a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor.

Em pesquisa realizada com os estudantes-monitores do Proef II, Fonseca e Diniz-Pereira (2001) indicaram as contribuições do

⁶ Projeto de ensino fundamental de jovens e adultos do segundo segmento da UFGM, que procura construir um trabalho pedagógico para proporcionar a jovens e adultos uma experiência de escolarização correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental (5^a. a 8^a. Séries), valorizando as vivências pessoais e sociais, e desenvolvendo uma visão crítica nos sujeitos de ensino e aprendizagem.

⁷ Iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias de Móveis e da Construção Civil de João Pessoa, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba. Os canteiros de obras de diversas localidades da cidade transformam-se em classes após as 19 horas. Existem as turmas de ALP (Alfabetização na Primeira Laje), para quem não domina a leitura e a escrita, e as TST (Tijolo Sobre Tijolo), o equivalente à primeira etapa do ensino fundamental.

Projeto na construção de elementos da identidade docente dos alunos das demais licenciaturas da UFMG. Os tópicos foram organizados de forma a apresentar o papel do Projeto como oportunidade que descortina, para os educadores em formação, a educação de jovens e adultos como um campo de atuação profissional. Dessa forma, transparecem as facetas do trabalho pedagógico, cuja abordagem lhes é propiciada pela experiência da docência naquelas condições vivenciadas no Projeto e, ainda, a dimensão teórico-prática é reconhecida na interação entre a reflexão e o fazer pedagógico.

A preocupação em conhecer e atender as especificidades dos seus alunos jovens e adultos também é considerada um aspecto importante na construção dessa identidade docente:

Uma vez integrante do Proef II, o monitor-professor, que tinha o trabalho com jovens e adultos como um aspecto circunstancial, próprio de um ensino que se processa no turno da noite, começa a conceber a EJA como um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. (FONSECA e DINIZ-PEREIRA, 2001, p. 59)

Alguns autores recomendam que a temática da EJA esteja presente nos currículos de todos os cursos de formação de professores:

[...] cabe considerar que a problemática da educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. (Ribeiro, 1999, p.197)

Considerações finais

Pensar e refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação de jovens e adultos, sua história, conquistas e desafios. A EJA passa por um momento de transição entre o longo período em que ficou à margem e ausente das políticas públicas e o atual período de crescimento e efervescência, resultando na nova configuração da educação de jovens e adultos.

O primeiro Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos recomendou a continuidade e o aprofundamento das discussões sobre formação. Nesse sentido é que, ao abordar aqui os avanços e desafios da formação, propomos uma ação concreta para efetivar a relação profícua entre as universidades e o Ministério da Educação. A proposta é que se aproveite o acúmulo das práticas pedagógicas e dos processos formativos desenvolvidos ao longo dos últimos vinte anos nos projetos de extensão das universidades. Esses projetos vêm sobrevivendo e resistindo às intempéries das políticas públicas e neles podemos encontrar “o fazer da EJA”. Assistimos nos últimos anos o surgimento de programas e projetos governamentais, como o Brasil Alfabetizado, o Projovem e o Proeja, que priorizam ações fora das universidades, voltadas para a sociedade civil.

Para fazer avançar os processos de formação do educador de jovens e adultos, sugerimos a criação de um projeto junto ao Ministério da Educação, que contemple as iniciativas das universidades por meio dos projetos de extensão, efetivando um apoio concreto via aporte de recursos.

Uma vez que a demanda em potencial do público da EJA seja expressiva e não residual, espera-se um tratamento prioritário para essa área, a fim de possibilitar significativos avanços nas ações de formação do educador.

Por fim restam-nos os desafios, além de inserir a EJA nos cursos de licenciaturas, de como enfrentar o impasse estabelecido entre as Novas Diretrizes Curriculares da Pedagogia – com a formação dos pedagogos direcionada para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental – e as habilitações existentes em EJA.

Tem sido próprio da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas, entretanto, inspirados em Paulo Freire, seguimos esperançosos e conscientes de que “mudar é difícil, mais é possível”.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *LDB 9394*: diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DIPIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIPIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das

políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 5-210, jul.-dez. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-24, jul.-dez. 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na Anped (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papirus/Ação Educativa, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica 2005.

Posicionamento da Pró-Reitora de Graduação da UFG

Sandramara Matias Chaves¹

Inicialmente falarei um pouco sobre a política de formação da UFG e sobre os princípios que norteiam essa formação, para que isso me dê sustentação para comentar também um pouco sobre a inserção da formação de educadores de jovens e adultos no contexto do curso de pedagogia e das licenciaturas da Universidade Federal de Goiás, e ainda, como isso se dá no contexto nacional por meio da presença ou não dessa discussão no Fórum de Pró-Reitores de graduação.

Para falar de formação de professores será preciso contextualizar um pouco. Falamos de formação de educadores em um panorama mundial em que vivemos uma chamada revolução científica e tecnológica, com uma transformação das estruturas produtivas, uma multieducação e uma globalização da economia.

¹ Professora de Didática e Prática de Ensino e de Metodologia do Ensino Superior, da Faculdade de Educação da UFG e pró-reitora de graduação, atualmente presidindo o Fórum Centro-Oeste de Pró-Reitores de Graduação.

São essas mudanças que estão postas no mundo. Nesse mundo globalizado, na chamada sociedade da informação, vivenciamos transformações no contexto econômico, político, social e cultural, e essas transformações têm um impacto significativo no campo da educação, que requer uma reavaliação constante da escola e dos professores na sua atuação e nos processos formativos.

As instituições formadoras, além de formar cidadãos, têm o papel de articular os objetivos convencionais às exigências da sociedade comunicacional e informatizada, gerando uma formação sólida e uma postura ética. Nesse contexto, e considerando a diversidade que envolve os sujeitos com os quais os educadores vão lidar, poderíamos questionar: quais são os princípios orientadores da política de formação de professores? São com esses princípios que lidamos e buscamos nos orientar numa política de formação de professores na Universidade Federal de Goiás.

Então, o desenvolvimento pleno do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, exige uma formação teórica que permita ao licenciado compreender de forma crítica a sociedade, a educação e a cultura. Espera-se, portanto que ele tenha uma formação científica consistente em sua área de conhecimento. O trabalho pedagógico deve ser foco de pesquisa, meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, ou seja, exige-se desse trabalho uma formação cultural ampla.

Uma organização curricular deve possibilitar ao futuro professor um contexto de realização profissional desde o início da sua formação, compromissada social e politicamente com a docência, com o exercício dessa profissão. Essa organização deve priorizar o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, além da interdisciplinaridade e da formação contínua articulada com a formação inicial. Então, não basta a universidade, como instituição formadora, preocupar-se apenas com a formação inicial.

O que se almeja do perfil desse profissional, desse educador? Com base nesses princípios, exige-se um profissional que compreenda criticamente a sociedade e o papel do educador em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos, ou seja, que compreenda os processos históricos. Então, o profissional deve passar por uma formação e um desenvolvimento humanos, sendo capaz de atuar na gestão, no que se refere ao planejamento, execução e avaliação do processo educativo.

Trata-se de um educador que tenha a pesquisa como uma dimensão da formação do trabalho docente, que desenvolva a flexibilidade, que possibilite a crítica e a inovação, e saiba lidar com a diversidade cultural, social e profissional. E ainda, um educador que entenda as relações contraditórias que permeiam o mundo do trabalho, articulando-as com a formação acadêmica de modo a promover uma inserção crítica da produção, e que desenvolva

autonomia intelectual e profissional, bem como a capacidade de trabalhar interdisciplinar e coletivamente.

Nesse mundo em que vivemos a individualização do trabalho docente, ainda é um desafio desenvolver um trabalho realmente coletivo nesse campo. Na educação de jovens e adultos temos exemplos concretos de trabalho coletivo, de articulação, de desenvolvimento de atividades conjuntas que podem ser trazidas para o campo da formação nas licenciaturas.

Sobre o professor formador, ou seja, sobre os formadores de educadores para atuar na educação de jovens e adultos, considero extremamente importante que ele tenha consciência da relevância social e política de sua profissão. É fundamental que esse professor perceba as repercussões e os significados do exercício da sua profissão ao formar educadores, assim como sobre as decorrências e as implicações que sua formação terá na formação de outros.

No que se refere à formação de educadores de jovens e adultos, especificamente, podemos dizer que ela não contempla só os saberes. Com base no perfil do educando e com base no perfil do formador, essa formação supõe contemplar também a compreensão das necessidades, características e especificidades da educação de jovens e adultos. E, para mim, aí está o grande desafio.

Trazendo as particularidades da educação de jovens e adultos para o contexto da universidade, especificamente para os cursos de licenciatura, inclusive o de pedagogia, pude constatar em um ano e meio de pró-reitoria de graduação, e através de pesquisas nesse campo, que essa temática não faz parte de suas discussões. Elas não tratam da educação de jovens e adultos nos seus currículos de uma forma específica, ou seja, os projetos políticos pedagógicos da UFG não contemplam essa discussão sobre os processos formativos.

Dessa forma, é realmente um grande desafio chamar a atenção das licenciaturas para a importância de se discutir sobre o assunto. No caso da UFG, nós temos possibilidades de fazer isso até mesmo sem mexer nas matrizes curriculares, já que há um mínimo de 5% de disciplinas do núcleo livre, que cada curso pode compor como desejar. Temos ainda as disciplinas optativas com temáticas e áreas de conhecimento que são consideradas importantes para a formação. Essas são possibilidades de inserir, de imediato nos currículos dos cursos de licenciatura, disciplinas voltadas à educação de jovens e adultos.

Essa discussão, porém, é mais presente na Faculdade de Educação, conforme foi apontado pelo professor Leôncio, em função de pesquisas e de projetos de extensão desenvolvidos por professores. Mas, por esforço muito mais de um grupo de professores do que por ser considerada na própria estrutura curricular do curso de pedagogia.

Quanto à posição do Fórum de Pró-Reitoria de Graduação, o qual reúne pró-reitores de todas as instituições de ensino superior do Brasil – federais, estaduais, municipais, particulares e confessionais –, realizou-se um levantamento sobre a produção acerca da educação de jovens e adultos. Assim, pude constatar que nada foi encontrado, não houve nenhum pró-reitor que discutisse essa questão ou que estivesse envolvido com tal questão na instituição a qual representa.

Então, se por um lado constatamos que no curso de pedagogia, e nas licenciaturas em geral, são poucos aqueles que enfatizam essa questão, ou que inseriram essa temática nos seus currículos; por outro lado, no contexto do Fórum de Graduação, também podemos constatar que essa discussão não esteve presente de forma significativa. Isso foi colocado pela professora Ana Yore, presidente do Fórum de Pró-Reitores até a semana passada. É claro que em algum momento essa discussão surgiu no Fórum, mas não foi um tema amplamente abordado, ou que produzisse documentos, como é de praxe no Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Para concluir, acredito que esse momento é extremamente propício para que essa discussão possa sobressair no interior do Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Esse Fórum se reúne por região uma vez por ano e, nacionalmente, também uma vez por ano. Assim, pensei que o Fórum pudesse promover uma discussão específica, quem sabe até uma oficina sobre a formação de educadores de jovens e adultos, porque é responsabilidade dele não deixar passar uma discussão dessa natureza. Vivemos nesse momento, especialmente, um contexto em que o Fórum não pode ignorar a discussão do papel das universidades na formação desses educadores, devido ao significado dela, à amplitude que ela vem tomando e à atuação de educadores de jovens e adultos. Dessa maneira, uma instituição de ensino superior não deve ignorar discussões em torno dessa questão, que envolve a atuação de professores de jovens e adultos, bem como seu processo formativo. Então, como coordenadora da regional Centro-Oeste, eu acredito que a própria regional já pode e deve levar uma reflexão a esse respeito às universidades do Centro-Oeste e estender isso, futuramente, para os fóruns nacionais de pró-reitores.

Ainda, na qualidade de pró-reitora, acredito que o nosso desafio como gestores é o de conseguir trazer à tona discussões como essas, envolvendo a universidade com temáticas tão significativas para o campo da educação, mais especificamente para essa modalidade educacional, e para a formação dos profissionais que atuarão nesse campo.

Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas

Maria Aparecida Zanetti¹

A reflexão sobre a formação de educadores e educadoras de EJA em uma gestão no sistema educacional toma como referência os textos de Miguel Arroyo e de Vera Barreto, apresentados no I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Ambos possibilitam problematizar a formação continuada e permanente na rede pública estadual de EJA do Paraná, na qual participamos como coordenação, entre 2003 e 2006. Considerando que o tempo de afastamento da gestão é ainda pequeno, entendemos ser possível efetuar alguns apontamentos sobre as ações de formação desenvolvidas naquela rede de ensino em relação a essa modalidade educacional. Os apontamentos aqui registrados podem contribuir para novas e mais aprofundadas análises.

O texto de Arroyo (2006) contribui para refletir sobre o quanto a dinâmica histórica de EJA e suas especificidades são fundamentais para pensar e repensar suas relações dentro dos sistemas de ensino. Além disso,

¹ Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual do Paraná, na Gestão 2003-2006. É também membro do Fórum Paranaense de EJA e pedagoga.

é preciso considerar que o direito à educação não pode se desvincular do reconhecimento dos demais direitos negados aos seus sujeitos históricos e concretos, e nem se desvincular dos conhecimentos vivos e coletivos, incluídos em seus processos de construção pelos jovens e adultos trabalhadores.

Considerar o “saber de experiência feito” dos jovens, adultos e idosos nos processos de escolarização implica, obrigatoriamente, uma postura dialógica em que, como afirma Freire (1997, p.118), “o diálogo não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”. Ele pressupõe o respeito entre os sujeitos nele envolvidos.

O diálogo sobre a educação de jovens e adultos em redes de ensino pode ser tenso e intenso, e isso implica considerar nelas a tradição organizativa e curricular instalada, que se vincula basicamente ao modelo das chamadas escolas regulares seriadas. Assim, os limites e as possibilidades de gestar novas relações pedagógicas devem considerar, de fato, as especificidades dos diferentes públicos que demandam a educação.

Tomando-se por referência que a EJA, como continuidade da escolarização e não somente da alfabetização, é relativamente nova nas redes públicas de ensino, as formas de ser dessa modalidade reportam-se, preponderantemente, à forma de supletivo seriado ou dos centros de estudos supletivos. Constituir formas curriculares flexíveis, que sugerem outras formas organizativas e, portanto não-padronizadas, intensificam as tensões para a manutenção daquela tradição organizativa e curricular.

Vera Barreto (2006) nos instiga a pensar o quanto a reflexão a respeito da prática é fundamental nos processos de formação. E sobre isso ela mesma afirma que, “quando a formação não altera a teoria [as representações] do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz” – e nisso consiste a importância da formação permanente.

Ambos, Miguel Arroyo e Vera Barreto, trazem nas suas trajetórias de formação e inserção um diálogo profundo com a educação popular, pressuposto nem sempre bem entendido pelas redes de ensino. Daí, resulta também em um dos limites e possibilidades da formação de educadores de jovens e adultos nas estruturas dessas redes de ensino. É limite porque há que se convencer e fazer compreender o que isso significa nos conceitos e na organização da EJA nas redes públicas. E são possibilidades porque, nesse processo de convencimento e de compreensão, a reflexão sobre a educação popular pode também contribuir para repensar a forma de ser do chamado ensino regular. É possível avançar? Sim, porém não sem muitos conflitos.

A educação de jovens e adultos enfrenta preconceitos e ignorâncias, porque foge às regras da educação regular, tradicionalmente estabelecida nos sistemas de ensino. O seu público está fora da faixa etária definida como obrigatória e da gratuidade de sua oferta – seis aos quatorze anos –, além disso, exige dos sistemas respostas organizativas diferentes para a sua

incorporação aos processos de escolarização. Isso implica, muitas vezes, organizar um currículo flexível que garanta o ingresso a qualquer tempo, que lide com interrupções dos processos de escolarização ao longo do ano letivo, devido às condições, por exemplo, de trabalho e de saúde dos educandos. O trabalho pedagógico em EJA deve considerar, portanto, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nas suas histórias de vida, antes e para além da escolarização. Nesse sentido, a dialogicidade é pressuposto básico.

Segundo Freire (1997), o educador e a educadora progressistas necessitam estar cientes de que não sabem tudo e o educando tem o direito de saber que não ignora tudo, que precisa saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não conhece. Nesses processos educativos dialéticos, fundados no diálogo, educadores e educandos são sujeitos do ato de conhecimento e a curiosidade de ambos encontra-se na base do “aprender-ensinar-aprender”. O processo de conhecimento, fundado nessas bases, é criador, crítico e demanda o exercício de uma disciplina intelectual séria, não se realizando, contudo, por meio de atos mecânicos e autoritários.

Ainda sobre o público da EJA, diferentemente das relações vivenciadas pelas escolas com adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos têm demandas específicas que os fazem retornar às escolas. Isso faz com que seja um público desejado pela docência, dada a sua “disciplina” na escola, embora não represente, por parte das escolas, uma intenção de uma prática diferenciada.

Processos formativos de educadores e educadoras de EJA passam, obrigatoriamente, por desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a evasão. São rituais perversos que tanto castigam os pobres, os trabalhadores, os negros e outros excluídos. Nesse contexto, eles devem ser considerados sujeitos de direitos, que possuem um referencial ético e político.

A proposta pedagógico-curricular implementada pela rede pública estadual de EJA do Paraná buscou atender as características da educação de jovens e adultos, para permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes, bem como suas histórias de vida e seus conhecimentos. Além disso, o tempo escolar seria distribuído a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana.

Embora a proposta curricular tenha características que possibilitam o retorno e a permanência dos jovens, adultos e idosos na escola, por apresentar um modelo não-seriado e flexível, do ponto de vista dos conhecimentos, ainda tem muito o que avançar para além da idéia de disciplina e de conteúdos escolares.

A forma como o conhecimento está selecionado, hierarquizado, ordenado e seqüenciado no chamado ensino regular não é a forma mais adequada para a EJA, pois os conhecimentos vivos, segundo Arroyo (2006, p. 31),

são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza [...] são os conhecimentos coletivos que eles [e elas] aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico.

Para Arroyo são essas, portanto, as referências históricas da educação de jovens e adultos.

Concordo com Arroyo quando afirma que a forma explicativa presente nos currículos cientificistas não é a melhor para a EJA. As mais adequadas são as formas narrativas, “as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los” (Arroyo, 2006, p.31). Isso exige do educador uma postura aberta ao diálogo e à pesquisa, com uma prática pedagógica estruturada na relação entre os sujeitos e não a partir dos livros didáticos que pressupõem sujeitos abstratos e não-concretos. Um educador que abre mão de construir os processos de aprendizagem com os sujeitos e permite que o livro didático o substitua, reforça a idéia de que é possível, em outras palavras, gordos e magros, altos e baixos vestirem roupas de tamanho único. Utilizar livros didáticos e outros materiais de apoio didático em sala de aula requer tomá-los não como o material e sim como um dos materiais de apoio, os quais não substituem as relações entre educadores e educandos, mediadas pelos conhecimentos.

Dessa forma, pensar um tempo curricular para a educação de jovens e adultos, diferente daquele estabelecido para o chamado ensino regular, não é considerá-lo como, preconceituosamente se põe, uma formação menor e aligeirada. A idéia também não é associar à idéia de “conteúdos suficientes” (ENGUITA,1991) a certeza de uma escolarização, como nas relações capital-trabalho, que atende às atuais demandas do capital, nas quais o “supletivo”, agregado a cursos de treinamento interno ou em serviço, seria o suficiente.

Quando a referência para o tempo curricular e as estratégias metodológicas na EJA são aquelas vinculadas ao modelo da chamada escola regular, as conclusões sobre as escolas de EJA, não raro, são um olhar preconceituoso.

Conformar-se ou construir-se no sistema educacional: entre as regras e modelos e as alternativas e flexibilidades

Sem dúvida o título nos remete a pensar sobre um conjunto bastante grande de enfrentamentos dentro da administração educacional e mesmo nas escolas.

A tradição organizativa das redes de ensino lida bem com as generalidades e tende a ser “paquidérmica” quando se trata de especificidades. Esse é um grande desafio, pois além de pensar a educação, considerando as diferenças etárias, é preciso pensá-la e encaminhá-la referindo-se a públicos com culturas organizativas muito diferenciadas: remanescentes de quilombos, população indígena, carcerária, ribeirinha, assentada, acampada, dentre outros. Atender a esses públicos, com a oferta de educação para todos, mas também com uma organização diferenciada e que não implique a redução de seus direitos, é uma grande conquista.

Um desafio para os sistemas educacionais em relação à construção de alternativas efetivas para o público da EJA é ver, não as suas trajetórias escolares incompletas a serem supridas, mas, as suas trajetórias sócio-étnico-raciais, urbanas ou do campo. Ou seja, suas histórias de vida marcadas fortemente por processos de exclusão e marginalização, e seus “saberes de experiência feitos”. Isso requer o reconhecimento deles como sujeitos de saberes. Um outro desafio é garantir o acesso, a permanência e o sucesso na sua continuidade da escolarização.

Para que a formação dos educadores e educadoras de fato seja formação, e não instrução ou treinamento, é fundamental a constituição de coletivos de educadores(as) de EJA, com espaços e tempos garantidos para que isso ocorra diante das especificidades dessa modalidade educacional. Para que esses coletivos se estabeleçam, devem-se criar condições para a eliminação da enorme rotatividade de seus profissionais, com uma proposta de dedicação exclusiva a uma escola ou modalidade, com tempos específicos para a formação – ao invés de 40/60 horas de trabalho em três ou mais escolas. Essa condição permitiria conhecer melhor a comunidade escolar, o entorno da escola e suas relações. Além disso, a partir do coletivo de educadores(as), surgiriam diferentes olhares, pesquisas, problematizações e articulações para a prática pedagógica em uma determinada escola ou modalidade.

Vera Barreto (2006) afirma que o processo de formação permanente é importante como momento privilegiado para problematizar o trabalho pedagógico do educador.

Os processos de formação permanente de educadores(as) de EJA exigem uma infra-estrutura muito diferente daquela que ocorre, por exemplo, em uma sessão com quatrocentos professores que assistem a uma palestra e discutem, de

forma genérica, a prática pedagógica. Esses eventos estariam proibidos? Não, porém é preciso ter clareza dos limites desse tipo de formação para a melhoria da qualidade dessas práticas. A formação permanente exige maior disponibilidade de tempo dos formadores, bem como deslocamentos para regiões onde estão as escolas para trabalhar com seus coletivos; exige, ainda, a reflexão sobre a articulação entre singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado na escola.

No caso das redes municipais de ensino, nos parece que a possibilidade de adoção da formação permanente como base exige menores esforços para atingir o total de seus educadores. Já nas redes estaduais de ensino, podem ser desenvolvidas alternativas para essa formação, como o papel do pedagogo na relação direta com a equipe docente das escolas, construindo bases teóricas e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem em EJA.

Ponderando que nas redes de ensino – estaduais e municipais – é muito grande a presença de educadores atuantes no ensino regular e que, na maioria dos cursos de licenciaturas, não há uma abordagem dessa modalidade de educação, entendemos que ainda temos muito a fazer em termos de formação em EJA.

Os resultados de pesquisas acadêmicas sobre a formação dos professores das redes de ensino devem contribuir para repensar a formação continuada, mas também para repensar as práticas de formação inicial. Infelizmente, nos cursos de licenciatura, pouco ou nada é abordado sobre a EJA. Nesse sentido, dada a precária abordagem sobre EJA em nossas universidades, os processos de formação nas redes de ensino acabam se vinculando mais à idéia de formação inicial, do ponto de vista da temática, que na perspectiva da formação continuada.

Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 93-101.

ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Parte 2

Reconfiguração do Currículo da EJA e Formação de Educadores

Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo

Heleusa Figueira Câmara

O mundo dos desejos e do conhecimento constitui o histórico cultural do ser humano e parece alicerçado num imaginário de infindáveis caminhos. Esse acervo cultural faz parte da realidade do cotidiano e, independentemente do grupo social a que pertença a pessoa, manifesta-se em comportamentos, ações, visões de mundo, aspirações, valores, em sensações de prazer, dor, ódio, indiferença ou na beleza estranhamente natural da soma de efeitos da vida. E assim os saberes acumulados pela pertença cultural são intensificados pelos sentimentos e emoções, cujos sabores divergem por escolhas e/ou circunstâncias, e também pelos travos e ranços das interdições, dos padrões da normalização, das verdades cristalizadas, das técnicas de assujeitamento ao poder econômico e outros. Em saberes, sabores, travos e ranços pode-se ter a representação da vida num currículo, currículo esse com possibilidades de ser comentado, inquirido, rejeitado, incorporado, adaptado, discutido.

Filósofos, pedagogos, sociólogos e outros estudiosos da vida em sociedade vêm se debruçando sobre o conhecimento a ser compartilhado. Formatos educacionais diversos são experimentados e os acontecimentos que tocam ou que abalam as estruturas e/ou as histórias de sustentação das sociedades e suas metas tornam-se passíveis das mais variadas compreensões, interpretações, probabilidades e autorias. O convívio social implica acordos estabelecidos pelos detentores do poder – político, econômico, intelectual, religioso – que criam leis, e assim inventam normas para reger a vida das pessoas em formas tão diferentes. Embora sejamos iguais-diferentes, a estratificação social, cada vez mais, amplia o fosso entre os poucos que possuem muitos bens e os muitos que pouco têm.

O mundo que venha propiciar a liberdade terá de abalar os alicerces das certezas provenientes de tantas qualificações que resultam em galardões e condenações estabelecidos para a existência, redimensionando a educação para uma sociabilidade libertária em que não se tenha medo, nem vergonha, das diferenças e preferências. Para isso, é preciso pensar uma escola cujas práticas estimulem a imaginação criadora e suas alegrias. Sabe-se muito bem que ela oferece ferramentas para viver melhor, embora não assegure a felicidade nem o sucesso. Caso a escola partisse de uma educação que não valorizasse os velhos processos classificatórios de normalização de condutas, baseadas em promoções e punições, ela respiraria melhor, sem tantas avaliações que, estabelecendo padrões medianos, penalizam as diferenças de ritmos na caminhada escolar. As avaliações partem, sempre, das autoridades que nem sempre se voltam ao olhar interior delas mesmas, para pensar na polifonia dos ensinamentos diferentes, nas escolas paralelas da família, do trabalho, da televisão, da religião que, em malhas bem trançadas, vão atuando simultaneamente e de forma semelhante com os seus aprendizes. As pessoas são sempre aprendizes nas instituições e fora delas.

É difícil pensar numa proposta de educação para prisioneiros que vêm, no dia-a-dia, o dinheiro comprar advogados competentes e também juizes, para garantir a liberdade de tantas outras pessoas poderosas ou que interessam ao crime. Vale lembrar que esses profissionais estudaram, passaram pelas universidades, se qualificaram e usam o conhecimento para a corrupção e benefícios pessoais. Nas

discussões sobre prisão e violência é comum esquecer de falar sobre as injustiças sociais, a impunidade, e tais questões são minimizadas por soluções que apontam continuamente as construções de mais presídios de segurança máxima.

Uma proposta de educação para prisioneiros implica lembrar que, apesar do direito à expressão, há grande preocupação em pesar o que se quer dizer, achar alguém que saiba ouvir e procurar tornar as palavras compreensíveis. “Os conceitos que temos sobre o outro e o que vemos no espelho quando nele nos olhamos dependem do que sabemos do mundo”, do que acreditamos, “das lembranças que guardamos e do nosso compromisso firmado com o passado, o presente e o futuro” (Zeldin, 1997, p. 19). Muito do que fazemos decorre de velhas maneiras de pensar, de modo que, quando expandimos as lembranças, também podemos alargar o horizonte e, provavelmente, teremos menos chances de repetir os mesmos erros. Somente quando as pessoas aprendem a conversar elas começam a ser iguais.

Uma proposta de educação para os prisioneiros implica saber que o senso comum considera como seres irrecuperáveis, marginais de alta periculosidade, aqueles que ferem as normas sociais, com atos de violência contra a integridade física de seus semelhantes e contra o patrimônio. Essa opinião é fortalecida, confirmada e intensificada pela mídia. Trata-se de representações cujos raciocínios procuram justificar e dar legitimidade à prisão, mediante afirmações baseadas em fundamentos racionais e tradicionais. A lei vai além do discurso e das regras e pressupõe uma força organizada que contribui para os processos de individualização, diz Poulantzas (1985). É importante que sejam estabelecidos pontos demarcadores de diferenciação entre o povo e os delinquentes evidenciando que estes são tão perigosos para os ricos quanto para os pobres, criando-se, assim, mecanismos que os tornam infames, irrecuperáveis, como atesta Foucault (1989).

Uma proposta de educação para os prisioneiros requer perceber que o conjunto de juízos e normas sobre criminosos ganhou forma de verdades e se legitimou pelo direito penal, em que não há interesse pelo “homem conhecível, enquanto alma, individualidade e consciência, ao se pretender a universalidade do normativo” (Foucault, 1989, p. 267). O transgressor, quase sempre, é visto sob o ângulo do seu delito. A sociedade o enquadra num único e definitivo tempo, em que as

lembranças da infração não deixam apagar a culpa. O seu tempo é o do crime, o seu espaço o da prisão e o seu destino a marginalidade. Faz-se o reconhecimento da história do outro, o qual se tornou criminoso pela revelação do delito. Discute-se a política do encarceramento, em nome da lei que se diz ser igual para todos. E assim se estabelecem o castigo e o controle (como forma de normalização de condutas), o que implica o uso de conceitos de justiça e paz social, para referendar injustiças sociais, (re)classificando pessoas para a exclusão.

As normas definidas para a vida em sociedade, em diversos momentos e circunstâncias, estão tão arraigadas na consciência das pessoas, que percursos diferenciados tornam-se desvios de comportamento e merecem sanções até por quem os pratica. A comunidade de prisioneiros estabelece padrões de comportamento, de cuidados pessoais, de liderança, de cumplicidade que, se modificados, resultam em severas punições: a limpeza das celas, o uso do sanitário, a delação, a classificação dos delitos, o nome dos advogados de defesa etc. A divisão, segundo a classificação escolhida, tem o duplo papel de marcar os desvios e estabelecer recompensas e castigos. O castigo, como rebaixamento, permite diferenciar os indivíduos. Como refere Foucault (1989), o rebaixamento mostra a prisão estimulando a hierarquização de prisioneiros. A fragmentação é um modo de operar separando as pessoas ou grupos que constituem ameaças reais aos grupos dominantes. Uma das estratégias é a diferenciação, apontando as características que desunem esses grupos. O expurgo ao outro é a construção do inimigo, do mau que deve ser separado. O detento está atento a sua situação judicial. Ele tem consciência de sua imagem negativa e de sua rejeição por parte da sociedade, do perigo que simboliza e do ato de justiça que a sua prisão personifica. Por isso, procura negar, atenuar, justificar suas faltas, o que o predispõe a atitudes de desconfiança em relação a perguntas que, por mais simples que pareçam, possam sugerir armadilhas. Ouvir opiniões de prisioneiros sobre assuntos gerais lhes parece um despropósito.

As lutas ideológicas não se encontram apenas nas diferentes visões de mundo. Elas são, também, afirmações de uma determinada subjetividade percebida nos discursos. A organização social do discurso, por exemplo, numa formulação mais geral, apresenta enfoques de restrição ao uso desse discurso, numa ordem de quem

pode falar, o quanto pode falar, o que falar e quando falar. A localização social das pessoas e a qualificação associada a tais posições fornecem diferentes graus de poder e de utilização desse mesmo poder, que opera legitimando, dissimulando, unificando, fragmentando e reificando as construções simbólicas. Atentando para as dimensões explicitadas de inclusão (pertencer a um grupo) e de posição (lugar ocupado) do ser no mundo e o tempo existencial que também é histórico do ser biológico, podem-se representar os prisioneiros, em relação as suas inclusões e exclusões posicionais históricas e suas articulações. Para evitar a exclusão posicional é importante evitar os desvios e as estratégias de narrativa utilizadas para contar histórias, que sirvam para legitimar o exercício de poder dos que o possuem e também para explicar, ao outro, razões por que não o tem. As dimensões existenciais, históricas, posicionais e inclusivas de pessoas – policiais, administradores, prisioneiros, visitantes, familiares, o corpo judiciário, advogados, religiosos, voluntários, educadores –, em suas relações sancionais de poder, são percebidas nos ecos do murmúrio sobre a prisão:

Eu quero caminhar a vida inteira trazendo pão para os presos, mas não quero que eles saiam antes do tempo.
(Opinião de um religioso)

Esses presos vivem chamando a gente de empregado, que o governo está pagando para a gente trabalhar para eles.
(Opinião de um policial).

Eu quero ver é você, lá fora, comigo, sem esta arma.
(Preso para um jovem tenente)

Abre esta porta, porra! Abre esta porta! Porra, porra, abre!
[Detento. Ele sacudia a grade e gritava para o policial que abria a cela. Com ele, um oficial de justiça, que trazia o alvará de soltura, dois meses depois do cumprimento da pena]

Que o homem pra perder a idéia diz que é cinco minutos. O sangue agitou, já perdeu. Quando ele vai pensar, já é tarde. Se ele puder, ele pega o policial de unha, de dente, na força, ele não tá vendo aquilo. Não é coragem, é o sangue que agitou, é estupidez, é igual que nem laçar um bicho-pagão aí no pasto. (AVS)

Nessas falas, percebemos como as autoridades, mesmo os chefes, ainda que em posições diferentes, se aproximam entre si, pela semelhança dos comportamentos e propósitos de suas metas. Nesse microuniverso, que não diverge em essência de outros maiores, a gênese dos acontecimentos, apesar das roupagens diferentes, tem muita coisa em comum: as formas simbólicas se entrecruzam nas relações de poder, reforçando pessoas e grupos nas posições de comando que querem, na maior parte das vezes, apenas ocupar outros espaços de exercício da autoridade e deixar as coisas do mesmo jeito. Uma matriz de práticas discursivas, mediante afirmações e sanções presentes nos depoimentos dos prisioneiros, sugere uma internalização ou adoção de estratégias discursivas de sujeição e qualificação desses atores, aos papéis que as circunstâncias lhes destinaram. Enquanto isso, os autores de delitos necessitam enfatizar propósitos de retomar a vida anterior ao delito e não tentar mudar o ritmo do que se considera estabelecido como normalidade pela sociedade.

Uma proposta de educação para os prisioneiros significa deixar bem claro que é um ato a cumprir o direito de todos, e que não é uma concessão àqueles que apresentam boa conduta prisional. Uma proposta de educação para os prisioneiros diz respeito a uma prática diferenciada, em que as normas não estejam condicionadas a conteúdos rígidos, a pré-requisitos, como se quem não souber isto não pode aprender aquilo. Um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos professores. É possível estabelecer pontes, analogias com as diversas áreas do conhecimento: a história de como começou isso; a geografia humana de como isso é visto em outras regiões; a matemática apontando índices, estatísticas, na lingüística da escrita dos fatos, na análise do discurso, com o propósito de pensar os princípios essenciais de uma proposta educativa. As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos.

Os professores que se motivarem para o trabalho educacional em presídios precisam conhecer os propósitos e sentidos das prisões. É necessário visitar os prisioneiros, escutá-los, conhecer os familiares, ouvir os agentes penitenciários e todo o corpo administrativo. É

importante saber que num tempo em que se fala da normalização das condutas para reinserção de delinqüentes ao convívio social surgem os juizes da normalidade na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do assistente-social-juiz para fazer valer a universalidade do normativo (Foucault,1989).

Jane Paiva, em sua participação no programa da TVE, sobre EJA e Educação Prisional, apresentado no Salto para o Futuro, no dia 18 de maio de 2007, comenta que nenhum professor precisa temer o que não sabe. Segundo Paiva, é preciso, no entanto, ter disposição para ir buscar, junto com seus alunos, a produção de caminhos (a metodologia) que leve ao conhecimento que eles procuram (os conteúdos).

A minha experiência de trabalho com prisioneiros começa em 19 de setembro de 1989. Quis o acaso que eu oferecesse uma carona a uma artista plástica conquistense, Marisa Correia. Ela iria participar de uma reunião no fórum da minha cidade, e ao nos despedirmos fui convidada a permanecer e..., apesar de jamais ter pensado em trabalhar com presidiários, saí da reunião como presidente do Conselho da Comunidade¹ da Comarca de Vitória da Conquista. A primeira visita do Conselho à Casa de Detenção mostrou uma realidade totalmente diversa das imagens construídas pelo imaginário. Nossos olhos de cidadãos livres, olhos suspeitosos de quem se aproxima, pé ante pé, para espiar os mistérios dos espaços não dominados, buscavam visões dos delitos na fisionomia, vestuário e postura dos detentos. Mas, nas celas à nossa frente, um amontoado de pessoas comuns pedia açúcar, café, cigarro, remédios, desejava enviar recados para familiares, advogados e súplicas para juizes e promotores. Atordoada, amedrontada e cheia de culpas pela minha liberdade, que parecia afrontosa aos encarcerados, procurava atender o melhor possível. Ouvia muita gente dizer que não ia à Detenção, exatamente por esses pedidos, pois no “muro das lamentações” brotavam histórias em dobres fúnebres de arrependimento, em gemidos de negação da culpabilidade, em solos conformados da espera já definida, em

¹ Órgão de Execução Penal, instituído pela Lei de Execuções Penais n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, do Código Penal do Brasil. É da competência do Conselho visitar os espaços carcerários, bem como entrevistar presos, diligenciar a obtenção de recursos materiais e humanos para melhor assistência ao detento.

brincadeiras de indiferença e poucos protestos indignados. Sons “insuportáveis” de se ouvir.

Buscando minimizar a angústia do prisioneiro à espera da sentença, ou do processo em grau de recurso, sem outras pretensões, comecei a emprestar alguns livros, a datilografar alguns poemas que os presos escreviam. Graças ao prazer constatado por esse pequeno ato de zelo, surgiu o projeto O Buraco da Fechadura: Discursos Prisionais, incentivando a leitura e a produção textual escrita e criativa. Esse fato me faz pensar no desdobramento daquela tarde no Fórum, daquela primeira visita à Detenção e de tudo que a prisão nos contou depois. Vozes estancadas, histórias desbotadas ou tingidas de sangue e, por umas circunstâncias, despertadas, podendo andar por outros caminhos. Foucault (1992, p. 98) refletiu sobre o que restou da vida de algumas pessoas que passaram pela prisão, “absolutamente destituídas de glória”, vislumbradas pelo esbarrão com o sistema de justiça, sem nada que as tornassem interessantes para a saída das sombras e possível proximidade dos olhos dos pesquisadores.

Organizei um pequeno roteiro para entrevistar os internos sobre meios de comunicação de massa, enfocando a programação televisiva e radiofônica. Os presos participaram com prazer, apesar da desconfiança inicial, tendo em vista o gravador. Depois, acharam agradável sair da cela para essa conversa, que era presenciada pelo cabo de plantão. Após a entrevista, passávamos a fita para que ouvissem a gravação e a levávamos para transcrição. Algumas pessoas costumavam perguntar como é que eu agüentava “uma prosa ruim dessa?” A história dessas conversas, entretanto, repercutia favoravelmente junto aos internos. O momento era alegre, o soldado de plantão, curioso, interferia também nos assuntos e, depois de algum tempo, todos acabavam conversando – policial, prisioneiro e pesquisador –, o que mudou o rumo inicial do levantamento de dados, mas propiciou um melhor relacionamento pessoal. Essas conversas aumentavam a auto-estima dos prisioneiros, pois não tinham preocupação doutrinária e eles falavam sobre livros, revistas, jornais, apresentadores de televisão, artistas de um modo geral, mostrando ao policial que detinham informações que interessavam a um programa da Universidade. Em 1993, Hélio Alves Teixeira é preso e conta o nosso encontro na Casa de Detenção:

Certa vez, na cela 4 da velha Casa de Detenção, comecei a escrever minhas primeiras poesias de cordel, entre elas “A grande corrupção”. Triste e solitário, por detrás das grades, num dia de terça-feira eu me encontrava, quando, de repente, ergui os olhos e vi, na minha frente, aquela mulher simpática. – Quem é ela? Perguntei a um preso, dos mais velhos dali. Disse ele: – É D. Heleusa. Ela é presidente do Conselho, é professora e é escritora. – Escritora! Esta mulher é a que eu estou precisando para me dar uma orientação. Quando se trata de professora e escritora, para mim é a pessoa certa para orientar alguém. De repente, a Profa. Heleusa encostou na grade e foi falando: – Olá, rapazes, como vão? Com o caderno na mão, fui logo interrogando a professora. – A senhora é escritora? – Sim, por quê? – Porque eu escrevi umas estrofes de poema de cordel e gostaria que a senhora olhasse, se for possível. – Sim, claro, disse Dona Heleusa. – Eu vou levar o caderno, vou examinar com cuidado. Passaram-se mais ou menos vinte dias. Dona Heleusa retornou à Casa de Detenção com o caderno e uma pasta contendo minhas poesias, todas organizadas. Fiquei muito feliz, quando a vi. Aí, Dona Heleusa elogiou meu trabalho e incentivou-me a escrever mais. Foi assim que tudo começou.

No dia em que devolvi o poema-cordel de Teixeira, Rosieles Ramos Sales, interno que havia participado das entrevistas em 1992, entregou-me seis folhas de papel-ofício com os seus primeiros poemas. Quando os devolvi, bem arrumadinhos, notei a satisfação que estava proporcionando com aquela pequena gentileza. Estávamos, assim, começando um programa de incentivo à escrita.

Surpresa, a professora trouxe os papéis, que eu tinha pedido para tirar xerox. Tirar xerox que nada, eu só queria que alguém lesse, só. Mas aconteceu melhor, além dos simples papéis, meu texto foi feito com carinho. Meus poemas estão em ordem numérica e têm até uma capa, com meu nome feio em cima, que, escrito daquele jeito,

ficou lindo. No meio, escrito com todas as letras “Textos e Poemas”. Que legal, não? Estou besta, até agora. Fiquei rindo para as paredes, só não chorei de vergonha, pois não consegui esconder tanta alegria. Fiquei feito criança que ganha um chocolate, sem saber porque ganhou. É, gostei muito, e foi um impulso para eu soltar-me com mais naturalidade.

Eu apenas corrigia a pontuação, a ortografia, a concordância no texto, o que era digitado *ipsis litteris* e entregue com a forma convencional de poema, crônica, correspondência etc. A necessidade da compra de material para a escritura implicou organização do projeto, com planejamento de ações de 1992 a 2000 e com o compromisso de publicação. A caminhada para a escritura diária, de crônicas e histórias de vida, decorre desses procedimentos simples e de baixo custo – fornecimento de papel pautado, livro do tipo para ata, digitação dos textos, correção do texto, conversas sobre o texto. Enfim, desenvolveu-se uma relação cordial com a escrita e a leitura.

Buscava-se ouvir opiniões sobre assuntos diversos e não as razões dos crimes. A produção textual criativa e ficcional, que decorre deste trabalho, é significativa e constituída de poemas, letras para canções, relatos de delitos, histórias de vida e romances autobiográficos. Comumente, apresenta conteúdos genéricos sobre a natureza, a família, Deus e o destino, como se pautados por uma preocupação em mostrar que, apesar do delito cometido, os valores morais e éticos da sociedade são reconhecidos. Atento a sua situação judicial, o prisioneiro tem consciência de sua imagem negativa perante a sociedade, do perigo que simboliza e do ato de justiça que a sua prisão representa. “Pau que nasce torto, morre torto”, diz o velho adágio. O uso do discurso livre e criativo, dissociado das causas de encarceramento, norteou a escritura dos prisioneiros, para o cuidado de si na (re)construção da história de vida, como obra de arte na graça e esperança do viver. As noções de tempo cronológico e suas delimitações espaciais (passado, presente e futuro) imbricam-se nas narrativas do prisioneiro. Este parece encontrar a identidade no passado (romance), sentir o crime no presente (filme), e visualizar o futuro no retorno imediato ao passado, como forma de aceitação

de uma identidade que foi perdida, no cumprimento da pena. A caminhada possível do poder fazer a história escrita de si, mesmo que em estado de aprisionamento, revela a condição de incessante mudança, de descoberta de potencialidades, proporcionando a auto-estima, e fazendo germinar o que fica no esquecimento: a luz de cada ser humano sobre a face da terra. Entre o real e o imaginário, o discurso dos detentos propicia leituras nas quais a força, a ação, a insegurança e os desejos se confundem na construção de uma nova história.

Após a realização de várias entrevistas e encontros de orientação redacional com prisioneiros, percebe-se uma predominância de analogias das histórias de vida aos gêneros da narrativa: romance, filme, novela, com delimitações de temporalidade espacial. O detento pressente que a sua identidade é o seu passado escolhendo o gênero do romance; seu momento na prisão é seu tempo presente, é o seu crime, comparando-o a um filme; seu futuro é imediato e implica retorno ao passado e aceitação do seu destino a fim de conseguir sair da prisão e se inserir na sociedade que o expurgou.

O campo semântico da expressão “romance” atende à história de vida do detento em relação ao seu passado, a sua origem, a sua identidade e a sua competência. O “romance” do detento contém os dados familiares, a sua origem, o seu cotidiano, os seus amores e a sua profissão. Os primeiros constituem o concreto, o real, caminho natural de todos os homens, apesar das estratificações sociais, que estabelecem condições de vida diferenciadas.

A profissão é a arte, o abstrato, a construção do homem, o que o enobrece e o distingue. Ela representa a sua documentação, os seus títulos, o seu *curriculum vitae* e a sua redenção. Tudo isso são como espaços inclusivos, históricos e posicionais em suas articulações. São múltiplas as vozes da subjetividade no “romance” prisional, o que permite estabelecer correlações entre os conceitos de tempo cronológico (histórico, existencial), espaço físico e geográfico, desejos e perspectivas (inclusivo e posicional) e suas combinações possíveis.

Minha vida daria um romance. É, eu colocava é, que eu era um homem, camarada pobre, carregado de filho.

Tinha assim uma vontade de eu ter um lar, né? Uma vida melhor, né? Procurava, às vezes, ver meus filho bem educado, ver meus filho bem vestido, bem calçado, ver comer bem, dormir bem, bem embrulhado, né? Entonce, é o caso de todo dia, que a vida do pobre sempre é um romance. (VS)

[...] um romance. Eu acho uma canção mais... é... animada, e tudo sobre a lei do cara que é romântico. A história que eu ia contar... minha vida. Eu comecei de pequeno labutar com roça, gado, viajei muito nesse mundão aqui de Conquista, montado a cavalo. (EJS)

[...] talvez um romance. É, porque são tantas passagens... Eu comecei lutar na vida desde onze, doze anos, trabalhei em vários setores. Trabalhei em padaria, feira, pedreiro, serralha, e daí parti pra o mundo. (MCS)

Daria um romance, porque pelo menos já trabalhei muito, já lutei muito na minha vida, desde idade de quatorze anos até essa idade de cinqüenta e cinco anos. Se dá um romance, porque minha luta de serviço foi mais pro lado de roça, né, pegar no pesado, no cabo do machado, da foice e da enxada. (AVS)

Geralmente o passado do detento conta uma história que se repete. A infância passada no campo, o trabalho duro, desvalorizado e penoso com a terra, o uso da enxada e da foice, a falta de oportunidade de estudo, a necessidade imperiosa de emprego para sobrevivência, a desagregação da família, a ida para os grandes centros. Uma barreira de exclusão evidencia os lugares em que as pessoas devem estar inseridas na rede político-social, com os deveres e obrigações, contribuindo para a organização do consentimento.

Quando os seres humanos são envolvidos na criação de sua própria história, os medos e as incertezas concorrem para que eles evoquem representações que lhes assegurem ligações com o passado. Chegam a inventar o passado quando se vêem ameaçados. As análises de Marx mostram que, em tempos de crise, as formas simbólicas que incluem a tradição impedem o povo de ver os interesses coletivos e tentar mudar as coisas que o oprimem. De modo contrário, o passado é o seu futuro, mantendo a mesma ordem social. As formas simbólicas

passam a ser usadas em contextos sociais específicos, aprisionando as pessoas e levando-as a certas direções.

O romance do detento, em sua história de vida, intercala o passado com o presente e aponta o futuro como um retorno ao passado. O passado do detento é sua vida antes da prisão, tempo que considera real, concreto, que o identifica. O futuro é imediato, proporcionado pela liberdade que pode lhe permitir voltar ao passado, que por sua vez, além de lhe conferir a identidade, o redime.

Bom, o que eu digo é isso, o que eu desejo pra mim, como eu tou aqui, eu desejo ter a liberdade, desejo pra mode eu acabar os resto de minha vida junto com os filhos, né? Cuidar do que eu vinha cuidando, da minha roça, minha lavoura. O que eu desejo é isso, é exatamente cuidando do que eu vinha cuidando, cuidar das minhas criaçãozinha, que tá acabando tudo lá. Tenho um casebre né, que eu moro em terra dos outros já há vinte e cinco anos. (JFS)

[...] porque eu saindo daqui, eu vou trabalhar como eu tava trabalhando, com minha barraquinha, não tava fazendo coisa errada. (PV)

As profissões aprendidas com a observação e a prática são consideradas e valorizadas como arte. Independem da educação escolar, do conhecimento, e constituem referencial de inteligência. O desempenho qualifica o bom e o mau profissional. A aquisição de uma arte é motivo de respeitoso orgulho.

Porque eu tou aqui preso, mas graças a Deus meus filhinhos num tá sofrendo lá fora, porque eu tinha uma profissão boa. [...] me estudei, me aprendi, aprendi uma profissão, graças a Deus [...] Eu sou marceneiro. (ZV)

No caso, meu pai também é pedreiro. É mestre-de-obra, então eu aprendi com ele. (JRS)

Minha profissão é lavador, lavador de carro. [...] tinha um amigo meu que chamava Tonho Cocão. Era um bom lavador, era não, é; até hoje.(VAS)

Minha profissão, nos meu documentos tudo, é de lavrador.

Não tem minha carteira-assinada como pedreiro, não tem como... Trabalho como pedreiro, trabalho de carpinteiro, tudo, armador de tudo, e quando chego na capital de São Paulo, sempre tem o negócio da papeleta, aí que eles num assina minha carteira. (AVS)

Era motorista de todos os carro, carrinho, caminhão, automóvel, carro pesado. (ABS)

Aí nós botou um comércio, Deus ajudou que ele comprou uma casa aqui. É camelô. Ele vende milho cozido aqui... Ele [o pai] sustenta esses filho dele. Inclusive empresta dinheiro a juros pra funcionários de banco, empregado de hospital, advogado mesmo. O reconhecimento dele é sobre isso, ele desconta cheque pra advogado dele, então ajuda muito ele viver né? Sou camelô. (NCL)

O filme do detento é a sua vida na prisão, representa o sofrimento do homem e é o seu presente. Fugir ao tempo presente, ou seja, à prisão, é o seu desejo imediato. O delito do prisioneiro não se encontra no seu passado, e sim em sua prisão. Quando ele conta a sua história de vida como romance, o delito que o levou a cadeia, geralmente, não é incluído, como se não fizesse parte do seu passado. O sofrimento, como o filme, deve ser rápido, passageiro, apenas uma circunstância que se acaba com o acender das luzes na sala de espetáculos. Um filme não comporta a história de vida de um homem.

O espaço da prisão tira a identidade do prisioneiro que passa a ser reconhecido pelo delito. É o cara do estupro, do assassinato do taxista, do crime da Granja; do roubo do supermercado etc. O detento assume essa nova identificação e se enquadra nos artigos: “Tou com o 12 (tóxico), o 157 (roubo) o 151 (furto), o 121 (homicídio)”. O detento perde a sua procedência, a sua identidade e a sua profissão. A adaptação decorre da impossibilidade de visualização de saídas. O poder nos espaços carcerários fica à espreita, há sempre um olhar de vigilância. O futuro do detento é imediato, para resgatar o seu passado, que é a única forma de anular o seu presente. É uma volta à sua profissão, à arte e à felicidade, mas nunca um retorno às condições de necessidade e/ou desejos que culminaram com a sua prisão.

A resignação é igual ao medo e vem das elucubrações do que pode ser feito em determinada situação. É uma forma da subjetividade do ser no mundo posicional, existencial, histórico da concepção do que lhe é possível (Therborn, 1991, 78). Fica implícita uma renúncia a outras soluções, e assim mantêm-se as posições cristalizadas.

Eu faria um final feliz. Realizado na vida, não rico, porque nos dias de hoje não dá pra enriquecer, mas pelo menos realizado, tocando um negócio próprio, mesmo que seja na construção, que é esse o meu ramo.(MCS)

Bom, é o que eu digo é isso, o que eu desejo pra mim, como eu tou aqui eu desejo ter a liberdade, desejo pá mode eu acabar os resto de minha vida junto com os filho né? Cuidar do que eu vinha cuidando, da minha roça, minha lavoura. O que eu desejo é isso. É exatamente, cuidando do que eu vinha cuidando. Cuidar das minhas criaçãozinha, que tá acabando tudo lá. Tá lá. (JFS)

É sobre a vida... é fê na vida. A gente pensa, quer ser um... faça assim: um fazendeiro; outro, eu quero ser um cantor; outro, eu quero ser um jogador de futebol, eu quero ser um advogado, eu quero ser um promotor. Tudo na vida a gente bota isso na vida, quer ser romântico. Eu achava esse final assim: como começou a carreira, ser um aluno, de aluno vem ser um professor, de um professor... de um professor ir sempre ensinando as pessoas. Assim um final feliz, sobre a vida da gente. Eu queria te ver dentro de minha casa, da minha casa pro trabalho, do trabalho pra casa, e freqüentar uma igreja, a casa de um amigo, a casa de um vizinho. (EJ)

Que em antes deu entrar nessa, eu não sofria, eu vivia feliz e tudo. Bom, eu gostaria que fosse assim. Eu terminando de sair de um sofrimento desse e não entrasse mais, e arquivasse aquilo ali como uma recordação, né? Então, que eu sofri demais, e aquele ali foi meu ultimo sofrimento, aquilo ali seria o fim do meu filme. Construir meu lar, eu sair com minha família, viver sossegado no lar meu, que ali ninguém pudesse me perturbar, eu não perturbasse ninguém. Eu ia viver feliz pro resto de minha vida.(NCL)

Escrever e contar a própria história sugere mais uma classificação, mais uma qualificação. Mas reconforta pensar que agir e expressar o que é de nós mesmos é o que deve importar, pois, constantemente, estamos trocando os nossos esforços por dinheiro, prestígio, poder e outros misteriosos, tormentosos e passageiros prazeres. Ouvir as vozes interiores e registrá-las. Ainda partilhá-las com o outro. Saber que, um preso, sou escritor, sou visto em duas ou mais faces e sei que o outro também pode ser visto por mim e por outros em outras tantas faces. Dar-se conta de si mesmo, como um indivíduo ativo e criador, é reconhecer que só há um sentido para a vida: o próprio ato de viver sob o episódio do encarceramento.

Quando se escuta a história de vida do outro, outros fatores podem vir mudar os critérios de julgamento. As condições de se comparar a vida anterior ao delito com o momento do acontecimento, as possibilidades de agir com um olhar para o futuro podem revelar circunstâncias não percebidas. O que se considera relevante é o dispositivo essencial protetor, se a pena for aplicada. Autobiografias romanceadas, poesia, cordel, canções foram escritas por prisioneiros em cumprimento de penas, sugerindo mais cuidado consigo, ao se vislumbrar o poder sobre si mesmo para viver uma vida melhor. Incentivando a leitura e a escrita, vi que os encarcerados, escrevendo para si e para o outro, evidenciavam estratégias discursivas ora previsíveis, ora imprevisíveis, entremeadas com expressões possíveis de conversas interiores, nas relações estabelecidas com os diversos interlocutores. Classificar processos como bons e ruins impulsiona a sede de poderes, mas desejar crescer é parte inerente da vida. Vivendo na prisão o perigo se estampa em sua duplicidade.

Prisioneiros diferenciados medem-se, avaliam-se e estão sempre atentos, na espreita do perigo recíproco. Foucault considera um verdadeiro ato revolucionário ver pessoas falando por si mesmas. Nesse sentido, os discursos dos prisioneiros, apesar de todas as interdições, contam melhor e mais claro o cotidiano prisional. As vozes dos prisioneiros vão apresentando visões pessoais sobre as instituições que os excluem e pretendem regenerá-los com medidas que não diferem das ações consideradas delituosas.

Descobrir em si mesmo a potência para administrar os medos é buscar uma vida melhor. Reconhecer, no olhar do outro, sinais de simpatia é ficar em estado de saúde. A escrita de si, a escuta do outro, a

leitura e a releitura tornam-se préstimos recíprocos. Olhar para si e pensar o poder sobre si mesmo. No meio do caminho, a escritura aproxima aleatoriamente, nas redes de ricochete, possíveis amigos. Numa outra escrita de si, lemos, ouvimos e conhecemos outras pessoas que nos fazem pensar, alegremente, nos outros muitos encontros felizes que podemos ter, mesmo a distância e sem hora marcada.

As relações dos prisioneiros escritores com a comunidade prisional se modificam. O novo fazer de escritura – o do escritor – confere uma nobre visibilidade. Escrever sobre si numa produção que parece vasta e que se torna sistemática impressiona e as pessoas perguntam: – E o que você escreve tanto? – Poder escrever “tanto” e escolher o que contar para o prisioneiro escritor é como descobrir um segredo. De vez em quando, a isso se referem: “descobri o segredo da leitura, o segredo da escrita”. Esse segredo, que parece revelado, decorre das possibilidades das escolhas de histórias a contar, das escolhas de palavras a usar. A escrita de outros marca o tempo do castigo, nos autos dos processos, e a escrita pessoal, a qual se realiza no presídio, melhora a sua imagem. Quão poderosa tem sido a palavra escrita! As estratégias do jogo discursivo dão visibilidade positiva, oportunizam a expressão do passado, da história que não foi contada no processo por ser vista como irrelevante. Arranjos e combinações provocam mudanças e constituem poderes, mesmo que para si próprio. Na condição de dupla autoria – do crime e da escritura –, o prisioneiro tende a escrever sobre si, numa escrita para o outro. Entretanto, a escrita de si, como espaço de releitura, encaminha o autor a transformações pessoais, percebidas numa visão mais comparativa aos modelos de vida estabelecidos pela sociedade.

Evidentemente, os escritores prisioneiros ganham uma visibilidade diferenciada dentro do grupo em que as circunstâncias os inseriram. As diferenças se estabelecem dentro do próprio estado de purgação e, no limbo, ficam outras, que um amigo costuma chamar de descoradas, de desbotadas, pensando em quem, ou o que os fará percebidas, além do delito que as penalizou. A escrita de si propicia a escolha do tempo a ser exteriorizado, como prova de inserção de vida dentro dos padrões aceitos pela sociedade. Escrever a própria história, deixar-se ver, sugere oportunidades de novas classificações. Mas arrancar de dentro o que estava entravado é respirar melhor, é ousar ser. Apesar de tudo que se diz, que se faz, ninguém pode apagar a face resplandecente de cada um que faz valer o gosto e a dor da experiência do viver.

Preocupar-se com os sentimentos de valor que vêm regendo a vida em sociedade é evidenciar as condições de inverdade que levam a possíveis colocações que vão além do que se conceitua bem e mal. Sabe-se que a crença inabalável em juízos leva à inclusão de juízos falsos. As autoridades religiosas, políticas, educacionais e culturais apresentam certo entorpecimento quanto a admitirem a incerteza, e é sempre importante lembrar que certeza imediata, conhecimento absoluto e coisa em si encerram contradições. A caminhada possível do poder fazer a escrita história de si revela a condição de incessante mudança, proporcionando uma identidade desejada. E o que é memorável no relato, se é arrancado do esquecimento?

As conclusões a que temos chegado centram-se na importância de que a educação em presídios deve estar voltada para a discussão e revisão de preconceitos e afirmações categóricas. Os conteúdos educacionais já estabelecidos devem se deixar atravessar por valores da solidariedade, da fraternidade, pois, sabe-se, tudo flui quando existem boa vontade e entusiasmo.

Referências

CÂMARA, Heleusa Figueira. *Além dos muros e das grades: discursos prisionais*. São Paulo: Editora EDUC/ PUC/SP, 2001. (Série Hipóteses)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens/Vega, 1992.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

THERBORN, Göran. *A ideologia do poder e o poder da ideologia*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

ZELDIN, Theodore. *Uma história íntima da humanidade*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”

Paulo Carrano

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada à evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou a quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade. E, em alguns casos, de incômodo revelado – perante sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos, por alguns professores, como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. Ou se pensarmos nos termos da reflexão de Bourdieu (1997), jovens oriundos de famílias com baixo “capital cultural” e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do “tempo certo” da escolarização.

Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses que, sob certos aspectos, se apresentam como “alienígenas em sala de aula” (Green & Bigum, 1995). Quais estratégias poderiam despertar os sentidos para uma presença culturalmente significativa dos jovens da EJA no espaço da escola? Esta parece ser uma pergunta-chave para a reorganização curricular e a articulação de processos educativos social e culturalmente produtivos no cotidiano escolar.

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de “juvenilização da EJA”, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Nesse sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os “jovens da EJA”. A aposta – e por extensão também o risco – estaria na realização do inventário permanente das trajetórias de vida (Bourdieu, 1996) e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da “segunda chance” que é a EJA. Dessa forma, a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser vista apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Uma ética da compreensão da juventude que “habita” a EJA. É sobre isso que gostaria de tratar aqui.

Compreender

“Compreender” – esse é o título de um dos capítulos do livro *A miséria do mundo*, de Pierre Bourdieu (1997). O mestre-sociólogo francês alerta para a necessidade de um exercício de reflexividade diante da interação social entre pesquisador e pesquisado que o processo de entrevista provoca numa pesquisa. Essa busca do agir

reflexivo teria, em última instância, a finalidade de elaboração de uma comunicação não-violenta e que fosse capaz de reduzir os efeitos da “intrusão” que a situação de entrevista pode significar para o entrevistado. Nas palavras do próprio Bourdieu (1997, p. 695):

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras.

É sob essa perspectiva do estabelecimento de uma relação compreensiva que inicio nosso diálogo sobre a presença dos jovens na Educação de Jovens e Adultos. Guardando-se as devidas proporções entre uma situação de pesquisa sob a direção de um(a) pesquisador(a) e um processo de ensino-aprendizagem conduzido por um(a) educador(a), é possível dizer que estamos diante de um mesmo campo de interação simbólica. Campo esse capaz de produzir (re)conhecimentos e proximidades, mas também distâncias e estranhamentos entre sujeitos situados em distintos lugares sociais: pesquisadores e pesquisados, professores e alunos.

O educador e amigo Moacyr de Góes conta uma história que exemplifica a importância de fazer do gesto educativo uma relação compreensiva. Conto de memória e mantenho o sentido da narrativa sem me preocupar com a precisão das palavras. Um padre-educador da cidade de Natal impressionava a todos com sua capacidade de ensinar o latim a crianças muito pobres da periferia da cidade. Perguntado sobre o método que utilizava para ensinar, disse: “como faço para ensinar latim ao João? Para ensinar latim ao João eu primeiro conheci o João. Fui a sua casa, descobri do que ele gostava, descobri sua árvore preferida, fiquei seu amigo; primeiro conheci o João, o latim veio depois”. Esta é uma história simples que nos convida a encontrar no sujeito do conhecimento a verdadeira centralidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Deixo, então, aos professores e professoras da EJA a tarefa política, educativa e, por que não dizer, afetiva de descobrir na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas as “portas de acesso” ao sujeito que pode conhecer, na medida em que é “re-conhecido” no jogo da aprendizagem escolar. E passo, então, a apresentar alguns elementos sobre a socialização contemporânea dos jovens que podem contribuir para a compreensão sobre o que é viver a juventude nos dias de hoje. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não-escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma, cada vez mais é improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares, se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Concordo com Marília Spósito (2003), ao defender a adoção do ponto de vista de uma sociologia não-escolar da escola. É preciso buscar compreender os tempos e espaços não-escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola. Esse jovem aluno, que cada vez mais jovem chega às classes de EJA, carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação.

O novo público que freqüenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo. (Spósito, 2003, p. 19-20)

Quem, então, é este jovem aluno que chega para a EJA cada vez mais jovem?

A resposta para esta pergunta pode ser encontrada no inventário sobre o surgimento dos jovens como atores sociais significativos em nossas sociedades. Podem-se apontar algumas condições históricas, políticas, econômicas e culturais para o surgimento da juventude como categoria social a partir da década de 1950. Com o pós-guerra surgem efeitos que incidiram decididamente sobre o campo das gerações. Trata-se de uma nova ordem internacional geográfica e politicamente redesenhada, cujos vencedores impuseram estilos de vida e valores. Impossível não lembrar aqui do filme *Juventude transviada*, estrelado por James Dean como ícone dessa emergência da juventude como símbolo de uma época.

Um dos traços civilizatórios mais significativos das sociedades ocidentais é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens, como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade. A realização plena desse ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras. Entretanto, esse ideal-tipo de vivência do tempo juventude é visivelmente existente no plano simbólico.

A juventude é apenas uma palavra, afirmou Bourdieu (1983). Porém, ela é também uma noção social que assumiu força material inequívoca desde que foi assumida coletivamente pela sociedade. Como diz Cruz (2000, p. 34), “a juventude não é mais que uma palavra, uma categoria construída, porém as categorias são produtivas, fazem coisas, são simultaneamente produtos de acordo social e produtoras de mundo”.

Ainda com Cruz (2000), apontamos três elementos que dão sentido ao mundo juvenil e explicam a emergência da juventude como sujeito social:

1. As inovações tecnológicas e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade aumentam as expectativas e a

qualidade de vida – as pessoas passam mais tempo na escola;

2.A oferta de consumo cultural a partir da emergência de uma nova e poderosa indústria;

3.O discurso jurídico, ao estabelecer o contrato social que prevê formas de proteção e punição aos infratores. Trata-se das políticas públicas tutelares orientadas para o controle do tempo livre juvenil e da ausência de políticas que apostam na autonomia, na organização e naquilo que os jovens podem fazer sozinhos e com a colaboração dos adultos. Políticas do controle e da percepção do jovem como um carente, um vulnerável ou perigo iminente.

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como “acordos societários”. De certa forma, as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades, os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Estas são “estações” de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a “transição da juventude para a vida adulta”. A perda da linearidade nesse processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Assim, é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a “transição da vida adulta”. Isso significa dizer, por exemplo, que, para jovens das classes populares, as responsabilidades da “vida adulta” chegam

enquanto estes estão experimentando a juventude.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude. Ela não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a moratória social (Margulis e Urresti, 1996) que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população.

Participação juvenil e escolarização

Quanto à qualidade do ensino (fundamental e médio), a situação brasileira é de crescente piora nos índices de qualidade que afeta, de forma mais intensa e preponderante, a rede escolar pública. As desigualdades regionais e intra-regionais que se verificam nas estruturas básicas da vida material também se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos de cultura e lazer e aos meios de informação, especialmente no difícil acesso, dos jovens mais empobrecidos, a computadores e internet. Isso é algo que se configura como a face contemporânea da histórica exclusão dos pobres aos benefícios científicos e tecnológicos nas sociedades do modo de produção capitalista, particularmente quando se consideram aqueles situados na periferia do sistema. As melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados à maior escolaridade, colocam os jovens das classes altas em posições

mais favoráveis à participação quer social, cultural e política. Pesquisas apontam que a participação estudantil, por exemplo, é quantitativamente superior nos estratos que representam os jovens mais ricos e escolarizados (IBASE/POLIS, 2005; Abramo e Branco, 2005). Para aqueles que lograram chegar ao ensino médio é acentuada a distorção idade-série que demonstra o percurso intermitente – reprovações, abandonos e retornos – dos jovens pobres em sua relação com a escola. É preciso considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar é elemento-chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social e também para propiciar situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino.

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica dizer que as escolas têm-se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

Pesquisa recente (IBASE/POLIS, 2005) revelou a percepção de jovens que dizem que a escola não abre espaços, nem estimula a criação de hábitos e valores básicos da participação. Essa situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem essa instituição para o acesso a tais bens simbólicos. É possível afirmar que se encontra configurada uma nova e refinada desigualdade formativa entre os jovens segundo a inserção de classe, especialmente quanto à participação em cursos de informática, língua estrangeira, esportes, artes e cursos pré-vestibulares. A vantagem, também neste caso, pende para os jovens mais ricos e estudantes das escolas particulares. A escolarização é determinante para a prática da leitura. Os dados da pesquisa antes referida informam que os jovens mais escolarizados lêem mais, assim como estudantes de escolas públicas lêem menos que os jovens das escolas privadas.

O desafio da interpretação dos sinais emitidos pelos jovens

O sociólogo italiano Alberto Melucci (2001, 2004) afirmou que o jovem é a ponta de um *iceberg*, a qual, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro. Hoje, os jovens possuem um campo maior de autonomia perante as instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Esse maior campo simbólico que os jovens possuem para se fazerem sujeitos, a partir de escolhas não determinadas pelos adultos, e as instituições são fonte de muita tensão nos ambientes familiares e escolares. Outro sociólogo, o português Machado Pais (2006), compara essa autonomia do presente com o passado trazendo as noções de “espaços lisos e estriados”. Se no passado os jovens transitavam por espaços estriados com as marcas das imposições dos adultos, hoje, os espaços estão relativamente lisos para que os jovens imprimam suas próprias marcas. Isso significa dizer que um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição.

Não estou querendo dizer, contudo, que os sujeitos são totalmente livres para construir as suas próprias identidades. Nascemos em determinada classe, cidade e país. Nosso corpo traz marcas que nos distinguem positiva ou negativamente na sociedade. Nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social. Digo isso para criticar a tese pós-moderna do nomadismo, ou seja, de que a identidade é um campo de livre-escolha. O que somos seria apenas uma questão de força de vontade. Isso não é verdadeiro. Quando as oportunidades objetivas de inserção e integração social são extremamente desiguais, compromete-se o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. Bourdieu cria a metáfora das linhas do metrô de Paris, que nos apresenta muitas opções de

deslocamento, mas, ainda sim, limita nossos trajetos, uma vez que as linhas são previamente construídas. Somos, em verdade, o resultado de complexo jogo de interações entre nossas escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções que nos impõem as estruturas sociais.

A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito

Os sujeitos, ao elegerem uma identidade, colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores. A capacidade de escuta e a argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, provocam situações de violência. É importante que os educadores percebam isso, pois muitos dos conflitos mal resolvidos existentes entre os jovens entre si, e entre estes e as instituições, são provocados pelas dificuldades de tradução de sinais, não decifrados adequadamente pelos sujeitos envolvidos. É nessa situação que se processa uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de uma linguagem em comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados.

Outra fonte de tensão entre jovens e educadores encontra-se na entrada das culturas juvenis nos espaços escolares. As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de “referências tribais”: códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos. A relação dos jovens, com seus grupos de referência, provoca choques com os valores das instituições (especialmente a escola e a família). O mercado tem conseguido ser muito mais hábil em perceber esses sinais para dialogar lucrativamente com as culturas juvenis e gerar espaços de pertencimento. As escolas, por sua vez...

As identidades juvenis podem ser compreendidas a partir de três recortes. O primeiro recorte se refere ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como

espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço, nessa perspectiva, se torna uma extensão do próprio sujeito, em que se mesclam a identidade e a memória do grupo. O segundo recorte se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição do “nós” do grupo. O terceiro recorte se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. Os jovens atores urbanos transformam o espaço dado e anônimo da cidade em território onde constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos, que servem para fixar e recordar quem são. Essas marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivções simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço (Cruz, 1995). As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo com adereço da identidade pessoal e coletiva. Quantas vezes não assistimos a conflitos provocados, por exemplo, pelo uso de bonés e outros signos de identidade em escolas que não permitem essas referências nos espaços escolares?

Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Este parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que “incomodam” aqueles que não pertencem ao grupo, mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos. A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é frequentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias.

Pais (2003) compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, dizendo que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes. Parece não haver chance de negociações entre os “espaços lisos” – que permitem aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os “espaços estriados” – cujas principais características seriam a ordem e o controle. Para esse pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e

transformação. É exatamente isto que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Parece que nos encontramos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, e as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer, pergunta José Machado Pais: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais, ou silenciemos a juventude, negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Junto com o reconhecimento e o acolhimento da diversidade cultural juvenil a instituição escolar deveria ser também espaço público de experimentação e aprendizagem da vivência da cultura democrática. Os grupos juvenis, por si só, são espaços insuficientes para a vivência da vida pública. Mas como o jovem pode aprender a ser sujeito da vida democrática? Concordo com Touraine (2000), quando este diz que o indivíduo se faz sujeito quando consegue articular um “projeto de vida”. Esta idéia de sujeito combina três elementos: (a) a resistência à dominação; (b) o amor de si mesmo – a liberdade pessoal como condição principal de sua felicidade e objetivo central; e (c) o reconhecimento dos demais sujeitos e o respaldo dado às regras políticas e jurídicas que dão ao maior número de pessoas as maiores possibilidades de viver como sujeitos. Estes são princípios que enxergam a democracia como cultura a ser aprendida e praticada, e não apenas um conjunto de regras institucionais.

As escolas deveriam se perguntar permanentemente sobre os esforços que têm sido empreendidos para que os jovens encontrem as condições necessárias de se fazerem sujeitos de suas próprias vidas e também sobre como promover processos de socialização que orientem os jovens para a vivência de culturas democráticas. É nesse sentido que o tema da violência não deveria ser reduzido a uma questão de segurança pública somente, mas tratado como assunto cultural e político. Quando a noção de público perde sua força articuladora, quando se evaporam as razões para se “estar juntos”, fortalece-se a noção de que a violência pode ser uma solução possível para os conflitos e de que as formas paralelas de ilegalidade podem ser alternativas para a resolução dos problemas.

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por

significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Esta parece ser uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros em esferas públicas democráticas. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços e tempos. Para escutar numa relação solidária, é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas.

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade, e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados.

Articulando currículos e espaços–tempos escolares culturalmente significativos

Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação em que a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A idéia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc. –, que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA, os sujeitos são múltiplos e, ainda que existam sujeitos com perfis similares, é preciso estar atento para as trajetórias de vida, que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelar de imediato. O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender; ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. Já que não temos a resposta, podemos caprichar na pergunta: como contribuir para a constituição de uma escola flexível em conjunto com esses múltiplos sujeitos da EJA, que chegam até nós com as marcas da desigualdade de oportunidades (Ribeiro, 2004)?

É necessário aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos, para que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga-mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação. Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunos, e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzir projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.

Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades. Por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes? Esta é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. É assim que enxergo o desafio cotidiano de organização de currículos flexíveis capazes de comunicar aos sujeitos concretos da EJA, sem que com isso se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum, que as escolas devem socializar.

Não se trata, contudo, de negar o planejamento pedagógico (da intenção do plano), mas de praticar a escuta e a atenção que pode nos

lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades. Por que não? Não é isso que as pesquisas e a nossa própria experiência têm narrado, ou seja, que são aqueles espaços, tempos e sujeitos escolares nos quais os alunos e alunas encontram atenção e cuidado que lhes fortalece o sentido de presença na instituição escolar?

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In.: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CRUZ, Rossana Reguillo. *En la calle otra vez: las bandas – identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: Iteso, 1995.

CRUZ, Rossana Reguillo. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. 1. ed. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000. 182 p.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IBASE/POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas – relatório final de pesquisa*. Rio de Janeiro: Ibase/Polis, 2005. 103 p.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra: la juventud es mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura e juventud*. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31. (Estudios Sociales).

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo, RS: Edt. Unisinos, 2004.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: AMBAR, 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

RIBEIRO, Eliane Andrade. *A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”*: produzindo outsiders. Niterói, 2004. 228 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFF.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, Seção Textos, n. 57, p. 210-226, mar.-maio, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Qué es la democracia?* México DF: FCE, 2000.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores

Domingos Leite Lima Filho

Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Elaborar uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho deve consistir essencialmente na tentativa de identificar as relações que se estabelecem entre a escolarização básica e profissional e as possibilidades e limites destas em contribuir para o acesso, permanência e mobilidade dos educandos no mundo do trabalho.

No que diz respeito à educação brasileira, esta é, no entanto, uma questão em que persiste grande indefinição, ainda que a discussão sobre as finalidades e formas de articulação entre a educação básica – sobretudo as escolas de Ensino Médio, e a formação profissional, destinadas aos jovens e adultos – seja um dos temas que mais tenha recebido atenção dos estudiosos e dos legisladores da educação nas

sucessivas reformas educacionais empreendidas desde os anos de 1970 (Garcia e Lima Filho, 2004).

De início, seria importante estabelecer que um processo educacional ou formativo que tenha por objeto o propósito específico de profissionalização ou educação profissional só deveria iniciar-se após ser concluída a etapa de escolarização básica. Essa é, em geral, a situação verificada em países que universalizaram esse nível educacional.

A posição, porém, de que não deveria haver uma formação específica, para profissões ou ramos específicos do trabalho, antes de concluída a etapa de escolarização básica, não é o mesmo que dizer que a educação básica não deva ter vínculos ou articuladores, ou, se quisermos, princípios, que considerem a categoria trabalho como referencial para a concepção e organização do processo educativo. Isso é importante na medida em que pensamos numa sociedade efetivamente democrática e, se nos propomos a construí-la, um ponto de partida, no que tange à educação, deve ser a perspectiva de superação das dualidades dos sistemas educacionais, como é o caso do Brasil, onde historicamente tivemos (e temos ainda) uma educação básica academicista, livresca, científica ou humanista, no sentido clássico, enfim, propedêutica, para o prosseguimento dos estudos em nível superior; ao lado dessa, uma educação específica para o trabalho, baseada, sobretudo, na formação prática, para o fazer, técnica ou tecnicista, sem aprofundamento em conteúdos científicos, sociais e ético-políticos.

Uma concepção educacional que encaminha para a superação dessa dualidade é a concepção de escola unitária que considera a educação como um processo de formação integral do ser humano. Isso permite percorrer um processo de elevação cultural, isto é, intelectual e moral, no sentido defendido por Gramsci (1989), ou seja, um processo de construção teórica e prática de uma concepção de mundo, em suas dimensões política, econômica e social. Esse processo é necessário ao alcance da plena situação de ser, estar e agir no mundo, na condição de sujeitos livres e que, por sua ação consciente e coletiva, constroem o mundo em que vivem e a si mesmos.

Ao pensarmos a educação levando em conta tais referentes, consideramos a construção e a transmissão de conhecimentos – ou

seja, o processo educativo – tendo como princípio o trabalho e a cultura enquanto dimensões da sociabilidade. Vale dizer, dimensões essas indissociáveis de produção material e intelectual da vida, de que fazem parte, de forma articulada, a ciência, a técnica e a tecnologia, a ética, a política e a economia. Assim, concebida como processo de formação integral do ser humano e que se encaminhe na direção da superação da divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre formação profissional e formação geral, a educação deve incorporar o conceito de politecnia (Saviani, 1989), ou seja, a educação deve ser tecnológica, no sentido de propiciar aos educandos o pleno domínio dos princípios e fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam os processos produtivos modernos, oferecendo-lhes uma formação multilateral.

Nesse sentido, a relação entre educação básica e mundo do trabalho é concebida como processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política. Trata-se de um processo que considera a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações socioeconômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considera a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, a educação em sua relação com o mundo do trabalho, seja básica, profissional ou tecnológica, não pode ser reduzida à mera formação para profissões ou para determinadas práticas e trabalhos específicos, senão um processo de formação integral do ser humano, cidadão e trabalhador, direito social inalienável e base de autodeterminação do sujeito no contexto dos complexos processos produtivos que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Entre a perspectiva conceitual de uma escolarização básica universalizada e não-dual – que tenha como referência o trabalho como base da produção material e intelectual, seguida de processos de profissionalização, seja na educação superior ou técnica/tecnológica –, entre essa perspectiva e horizonte e as condições sócio-históricas e estruturais, que vivemos na sociedade brasileira, coloca-se uma dura situação social de desigualdade. Ela impediu que milhões de brasileiros, hoje adultos trabalhadores, frequentassem ou concluíssem sua escolarização básica na idade correspondente.

Igualmente, está impedindo que milhões de jovens oriundos das camadas populares e filhos de trabalhadores ingressem e concluam a sua escolarização básica, empurrados que são, como assim foram os primeiros, a buscar as condições necessárias para o seu sustento e de suas famílias no mundo do trabalho, permeado por incertezas, instabilidades, inseguranças e riscos, no qual degradação e exclusão são constantes. Trata-se de condição que os empurra ao mundo do trabalho antes mesmo de concluída a primeira etapa da escola básica (ensino fundamental). Essa necessidade premente e inadiável nas circunstâncias sociais encontradas dificulta sua permanência na escola, ou mais gravemente empurra igualmente para fora dela aqueles que de alguma forma nela conseguiram ingressar. Convém assinalar, essa situação é descrita por Dermeval Saviani como a “realidade rebelde” da sociedade brasileira marcada pela profunda desigualdade social.

Alguns números gritantes dessa realidade rebelde já são bastante conhecidos. Segundo o IBGE (2000), o número absoluto de sujeitos de 15 anos ou mais sem conclusão do ensino fundamental (oito anos de escolaridade), como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação, é ainda de 65,9 milhões de brasileiros. Além disso, um de cada três brasileiros maiores de 10 anos de idade tem menos de três anos de escolaridade concluídos! (Brasil, 2006a). Sabemos ainda que tal situação de defasagem e exclusão escolar se agrava à medida que os anos de idade avançam e à medida que, olhando mais de perto esses dados, os estratificamos para observar a situação de baixa renda, de mulheres, negros, indígenas, moradores de zonas rurais e de periferias urbanas. Quando mais de um desses fatores ocorre simultaneamente – o que é comum –, a exclusão e a defasagem acentuam-se.

Empurrados para fora da escola, esses jovens e adultos irão se defrontar com o mundo do trabalho em condições duríssimas. A não-conclusão da escolarização básica é não só fator de exclusão da escola, mas condicionante de uma exclusão no mundo do trabalho. Quando esses jovens e adultos desescolarizados – ou seja, atingidos socialmente pela negação do direito à educação – se defrontam com a necessidade de sobrevivência imediata e inadiável, eles se colocam em situação de desemprego, de subemprego, de informalidade. Isto é, quando conseguem inserir-se no mundo do trabalho, o fazem,

sobretudo, em postos de trabalho em que as condições são as mais precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade. É o trabalho simples e alienante, no sentido da desqualificação completa e da total destituição do sentido humanizador, contrário, portanto, à perspectiva ontológica do trabalho como ação humana criativa e socialmente criadora do ser.

Daí que a volta à escola, pela via da EJA, é um caminho duro e difícil, ao qual os jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas. Isto é o que têm revelado inúmeras pesquisas. Gostaria de destacar duas delas, ambas desenvolvidas no PPGTE/UTFPR: a de Daniela Fernanda Ferreira da Silva (2005), sobre as expectativas de alunos da EJA – ensino médio, do município de Pinhais, PR, sobre os impactos da EJA para o ingresso, manutenção e mobilidade no trabalho; e a de Sivonei Karpinski Hidalgo (2007), que analisa o posicionamento das alunas e alunos, acerca da EJA (no ensino fundamental, no município de Curitiba, PR) sob a perspectiva das categorias gênero e tecnologia. Nas duas dissertações de mestrado resultantes dessas pesquisas encontramos inúmeras falas, plenas de significado, que revelam a essencialidade e a positividade das expectativas dos jovens e adultos quanto aos impactos da EJA, tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho.

A grande maioria dos alunos e alunas entrevistados se referiu à volta dos estudos pela via da EJA como passo fundamental para o prosseguimento dos estudos na educação básica, no nível profissional técnico ou superior. É o que pode ser constatado nas falas a seguir de alunos e alunas do CEEBJA, ensino médio:

[...] está contribuindo, e muito, pois, cada matéria que conluo, fica mais próximo de alcançar o meu tão sonhado objetivo, que é, como já falei, fazer técnico de enfermagem. E só posso fazer quando concluir o Ensino Médio. (Respondente nº. 28, apud Silva, 2005, p. 180)

[...] agora eu sei que nunca é tarde para fazer o que sempre sonhei, terminar meus estudos e concluir uma universidade. (Respondente nº. 15, apud Silva, 2005, p. 108).

Nessa mesma direção, a importância da elevação dos níveis de escolaridade e da continuidade dos estudos como requisito central para o ingresso, permanência e mobilidade no mundo do trabalho, é também destacada pelos alunos e alunas da EJA, primeiro ciclo do ensino fundamental:²

Creio numa melhora muito boa. Pretendo continuar, pelo menos até o 2º. Grau... Porque a gente tendo isso tudo é bem mais fácil. Hoje em dia, sem isso tudo a gente não é ninguém... Nenhuma firma quer. E não interessa se a gente sabe fazer o serviço. Eles têm umas desculpas, assim, né? Antigamente, quando a gente era novo, não pegava porque não tinha experiência. Depois, a gente fica velho, eles também não pegam, porque é velho. E agora inventaram outra: não pega quem não estudou. (Noel, 41 anos, apud Hidalgo, 2007, p. 137)

O curso que eu quero fazer é um curso profissionalizante, mas tem que ter da 4ª. série em diante, para poder fazer. Não adianta você saber fazer o serviço, se você não tem escolaridade. A maioria dos serviços pede estudo e curso de computador pra recepcionista, pra porteiro, pra cozinheira, até pra cozinhar. Eles não dão serviço pra quem não estudou. Algum serviço a gente sabe. Se não souber pelo menos ler não tem como pegar. (Maria, 38 anos, apud. Hidalgo, 2007, p.138)

Em ambos os estudos citados, constatam-se fortemente a importância que os alunos e alunas da EJA dão à sua escolarização e a confiança e esperança que depositam nesse percurso como uma questão central para “a conquista de um trabalho ou melhoria no emprego em que estão” (Silva, 2005, p. 180). No entanto, percebe-se também que:

Por um lado, os alunos depositam na educação a esperança de mudar sua condição socioeconômica quando estabelecem uma relação direta entre estudo, qualificação, trabalho, emprego. Por outro lado, percebem

² Procedemos a algumas correções gramaticais, apenas para facilitar a leitura.

que as experiências adquiridas no cotidiano de trabalho e mesmo de vida são descartadas pelo mercado de trabalho que exige níveis mais elevados de escolarização mesmo para funções tidas como simples. (Hidalgo, 2007, p. 138)

Esta é a dura realidade rebelde que temos de enfrentar. Enfrentá-la significa viver os desafios do presente, dialeticamente atuar na contradição, buscar nos interstícios e no tensionamento das relações de poder e das políticas públicas possibilidades de construção de um caminho de travessia.

Porém, tal como o sertão mundo descrito por Guimarães Rosa (1963), a EJA é, por sua vez, um mundo, lugar de múltiplas singularidades, de símbolos, significados e valores diversos, originais, cheios de contrastes, de saberes, fazeres e modos de vida distintos. Meter-se nesse caminho e atravessá-lo é dispor-se ao novo, ao incerto, ao “mundo perigoso”, desprender-se dos lugares fixos de início e término das trajetórias educacionais e, metaforicamente, vislumbrar no claro-escuro da vida as possibilidades de vida dos personagens e as realidades que cruzamos ao caminhar:

Eu atravesso as coisas e no meio da travessia não vejo; só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada [...] então eu carecia de uma realidade do real, sem divago; Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 1963, p. 12)

Nessa travessia teremos avanços e recuos. No entanto, não haverá caminho novo se não nos dispusermos a sair da fortaleza segura dos marcos conceituais *a priori*, que supostamente nos garantem puros e imaculados, porém inertes. Atuar na contradição é se dispor a empreender ações estratégicas e táticas, conviver com o inesperado, aprender com os erros e acertos do percurso e, para isso, é necessário ousar!

Para alunos e alunas da EJA, ousadia é poder pensar uma nova concepção de trabalho e nela inserir-se em condições de dignidade, dispondo-se a mudar hoje e a construir a mudança para o futuro, tal como nos revelam os depoimentos a seguir:

Sabe por que já tem mudança? Eu antigamente só pensava em limpeza e agora eu já penso em fazer cursos. Eu já penso em outras coisas, mais lá na frente. Essa diferença apareceu, primeiro, no meu pensamento, que começou a mudar. Depois nas coisas do dia-a-dia, porque a gente fica mais segura quando vai fazer alguma coisa como preencher uma ficha, escrever alguma coisa... Então a letra melhorou a leitura, nem se fala... Sabe, agora que eu já leio bem... Já pensou em fazer um curso técnico e daí... é que as coisas vão melhorar mais, porque a gente não pode ficar só nesse mundinho de faxina, faxina. A gente pode fazer outros tipos de serviço também. (Maria Aparecida, 38 anos, apud Hidalgo, 2007, p. 160)

Retomei a estudar para não ficar para trás, procurando o melhor para mim. O certificado do 2º. Grau, mais as coisas que estão me ensinando aqui, vão me ajudar para que futuramente eu esteja apto a promoções no trabalho, ou a arrumar uma função com salário melhor. (Respondente n.º. 15, apud Silva, 2005, p. 180)

Ousar é enfrentar o desafio de construir políticas públicas para a educação de jovens e adultos que possam efetivamente contribuir para a transformação dessas expectativas e esperanças dos alunos e alunas da EJA em realidade. É reconhecer as possibilidades da ação concreta em direção à utopia diante dos limites que as conjunturas adversas se nos impõem.

No caso específico, ousar é pensar e agir para construir a relação entre escolarização básica e mundo do trabalho na perspectiva daqueles que vivem de seu trabalho. Nesse sentido, é necessário conceber uma inserção no mundo do trabalho que não seja reduzida meramente ao mercado. Portanto, do ponto de vista da escolarização básica, a perspectiva do trabalho não se reduz ao emprego, ao assalariamento, à empregabilidade. O trabalho é, antes de tudo, atividade humana, a qual é definidora da espécie, do gênero humano; o trabalho revela a capacidade criativa do ser social que, por sua ação coletiva e socializadora, em (co)operação, em (co)laboração, imprime sua marca no mundo que encontra, constrói e transforma o mundo e a si mesmo.

Colocada essa perspectiva, a partir da qual orientamos nossa concepção da relação trabalho–educação, ou EJA mundo do trabalho, e aproximando a discussão para a temática de reconfiguração do currículo da EJA e formação dos educadores, uma primeira questão que poderíamos deixar é: Qual é a concepção de trabalho e de mundo do trabalho presente nos principais documentos de política pública da EJA?¹

Deixemos esta questão no cabide, digamos assim, e avancemos no sentido da discussão do currículo, de sua composição de conteúdos e da organização em termos de tempos e espaços escolares da EJA.

Tratei da centralidade do trabalho como princípio educativo e, enfim, como produção de saberes, conhecimentos e práticas. Ora, discutir a reconfiguração do currículo a partir da perspectiva do trabalho como princípio educativo exige, em primeiro lugar, refletir sobre a forma como os currículos escolares são organizados. A lógica que historicamente tem orientado a configuração dos currículos e, logo, os tempos e os espaços escolares, não é a lógica do trabalho enquanto experiência concreta de totalidade, onde são mobilizados integradamente – pode-se dizer, de modo interdisciplinar – conhecimentos, saberes, arte e tecnologia em processos reflexivos de cooperação e colaboração. Não é essa a tradição que encontramos na lógica formal assumida pela escola. Pelo contrário, aí tem lugar a lógica da fragmentação, da hierarquização, da divisão de conhecimentos em lócus particulares (disciplinas e áreas), a lógica da organização da ciência. Diríamos que a lógica dos currículos escolares não decorre de demanda epistemológica própria dos diversos conhecimentos, mas de demandas organizativas e disciplinares da escola formal e da ciência. Daí decorre uma segunda questão importante para o nosso debate: Como organizar o currículo da EJA a partir das dimensões concretas (da totalidade) da experiência do trabalho?

Aqui temos de fazer algumas ponderações, pois estamos em um terreno ao mesmo tempo pleno de grandes possibilidades criadoras, mas também cheio de armadilhas que podem nos remeter a reducionismos.

¹ Aqui a referência principal pode ser o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (Brasil, 2006b) e a Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA) (Brasil, 2006c).

A primeira ponderação refere-se ao fato de considerar o trabalho numa perspectiva criadora, ontológica. Não o trabalho alienado e degradado, pois se formos por este lado, obviamente, desembocaremos em um currículo alienante e degradante.

A segunda ponderação é considerar as dimensões concretas do trabalho, o que não significa reduzir os conteúdos ao imediato da tarefa, mas buscar localizar e entender a tarefa no contexto das relações sócio-históricas em que se realiza. Logo, ao contrário de circunscrever os conteúdos ao imediatismo, ao fenomenológico, significa verificar que saberes, práticas, conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, ético-políticos e crítico-reflexivos são mobilizados e requeridos pelos trabalhadores para a plenitude de sua subjetividade e de sua ação como sujeitos sociais.

A terceira ponderação diz respeito à interpretação do currículo enquanto totalidade do trabalho, uma perspectiva efetivamente distinta da disciplinaridade. No entanto, não podemos desconsiderar as condições reais desta travessia e, nesse caso, uma delas é lembrar que um dos protagonistas principais dessa ação somos nós professores. E como somos formados? Somos formados na lógica da disciplinaridade da ciência, do conhecimento sistematizado e compartimentalizado.

Portanto, colocadas essas ponderações, a segunda questão e as decorrentes dela poderiam ser reescritas assim: Até que ponto estamos dispostos a romper com o espaço seguro e sob controle da disciplinaridade? Até que limites isto seria possível, especialmente na educação de jovens e adultos trabalhadores? Como conviver com as duas lógicas, ou seja, como encontrar mediadores necessários entre a disciplinaridade e a totalidade?

Essa última questão, particularmente, remete à necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos educadores da EJA. Nesse sentido, se queremos pensar uma política pública que efetivamente pretenda realizar a tarefa necessária, ou seja, a universalização da oferta com qualidade socialmente referenciada, tal política pública deve contemplar dimensões estruturantes, como, por exemplo, a formação dos profissionais. Nesse caso, outras questões se nos apresentam: (a) Dada a especificidade da EJA, como têm atuado as instituições de educação superior, especialmente a universidade pública, para a formação inicial de profissionais que atuarão nesta

área? (b) Em que medida os processos formativos têm-se aproximado ou, contrariamente, se distanciado, da perspectiva da totalidade? (c) Considerando as possibilidades e necessidades da formação em serviço, e da formação em equipe, pensando ainda na perspectiva da totalidade, quais as condições existentes e necessárias de tempos e espaços nas escolas e como as redes públicas de educação têm atuado na formação continuada dos profissionais que atuam na EJA?

Para concluir, é importante uma reflexão sobre os impactos da EJA e os resultados que se apresentam no que toca à relação dos alunos egressos com o mundo do trabalho. Assim, é fundamental a realização/continuidade de pesquisas tendo em vista abordar em profundidade a questão a seguir: O que dizem, a partir de sua própria perspectiva e experiência, os alunos e egressos da EJA sobre os impactos para a sua inserção, permanência e mobilidade no mundo do trabalho?

Essas são algumas das questões que, sob nosso ponto de vista, se colocam como preliminares para a discussão da concepção da política pública para a educação de jovens e de adultos. “Um universo de contradições, expectativas, desilusões e sonhos de uma vida melhor, e que, portanto, necessita de um cuidado especial por parte de governantes, intelectuais e da sociedade” (Silva, 2005, p. 193).

Enfrentar esse mundo tão rico e cheio de possibilidades constitui, efetivamente, um desafio que deve se colocar como prioridade de um projeto de nação democrática e comprometida com a superação das desigualdades sociais. No caso da educação de jovens e adultos, é imprescindível que a política pública tenha por objetivos a garantia da oferta qualificada e das condições de permanência, a construção de currículos plenos de significados e a formação de educadores comprometidos com a qualidade social, a democracia e a formação humana integral, livre e criadora.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA: documento base. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2006a.
- BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2006b.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, CNE/CEB n. 1/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2006c.
- GARCIA, N.; LIMA FILHO, D. Politécnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, 2004. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ/SEED/DEP. Fundamentos políticos e pedagógicos (versão preliminar). Curitiba, 2006. Mimeografado.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HIDALGO, Sivonei Karpinski. A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia. Curitiba, 2007. Mestrado (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR.
- PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria (Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1963.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politécnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SILVA, Daniela Fernanda Ferreira. A relação entre o aprendizado e o mundo do trabalho na concepção dos estudantes de ensino médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do Município e Pinhais – PR. Curitiba, 2005. Mestrado (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR.

Parte 3

Grupos de Trabalho

Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica

Luiz Olavo Fonseca Ferreira

Tentarei, neste breve texto, estabelecer um diálogo com os professores-educadores² de jovens e adultos da educação básica, para que possamos refletir a respeito de nossas práticas pedagógicas e da formação acadêmica da qual fomos sujeitos e que, teoricamente, serviram para subsidiar o nosso fazer diário.

O intuito é pensar sobre os (des)caminhos com os quais nos deparamos em nosso cotidiano, principalmente no chão da escola. O objetivo é tentar construir alguns encaminhamentos para auxiliar aqueles que se responsabilizam por propor, construir, encaminhar e executar a nossa formação. Isto porque somos sujeitos dessa ação e precisamos ser ouvidos sobre aquilo o que é de nosso interesse e que constitui o nosso dia-a-dia.

² Neste texto, utilizaremos, muitas vezes, o termo professor para identificar o profissional responsável pelo processo de escolarização de jovens e adultos, na educação básica. O objetivo é diferenciá-lo do termo educador, utilizado para identificar aqueles que trabalham com esse mesmo público nos movimentos sociais.

Em maio de 2006, durante o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte, algumas inquietações começaram a fazer parte de meus pensamentos. A ausência dos professores naquele evento provocou um sentimento de vazio, da falta de “alguém”, e passei a indagar-me sobre qual seria o motivo de tal sensação.

Com o desenvolvimento dos trabalhos realizados durante o Seminário, percebi que as discussões feitas, nos espaços por ele proporcionados, refletiam um olhar demasiado academicista. Além disso, as demandas levantadas e debatidas pelos presentes no citado evento giravam em torno das preocupações do segmento das universidades com o processo de formação dos educadores de jovens e adultos, nos seus mais variados momentos e formatos. Notei, também, que o discernimento acadêmico se voltava, excessivamente, para os cursos de pedagogia e para os futuros pedagogos.

Em conversas com outras pessoas que participavam do evento, percebi que minhas constatações não eram privilégio meu e, nos debates proporcionados pelas exposições dos palestrantes, as inquietações que sentia começaram a ser externadas. O melhor de tudo foi que, além de poder compartilhar com os presentes o sentimento de “vazio” aqui mencionado, tive espaço para externar a necessidade de que as discussões que dissessem respeito a um outro sujeito tivessem, nesse sujeito, um interlocutor. Ou seja, ocorreu um verdadeiro exercício de escuta da “voz” dos professores, neste Seminário, dando início a um processo de construção que iria se consolidar durante o VIII ENEJA, em Recife.

Foi assim que, no momento da reunião dos educadores de EJA, em Recife, essa discussão foi trazida para a pauta. Percebi que havia certa cumplicidade, por parte dos participantes desse segmento, com a idéia da necessidade de se discutir a formação dos educadores da EJA e que esses deveriam participar de maneira pró-ativa dos debates. Há de se salientar que a presença dos educadores nesse momento foi marcante, contando com a participação de um grande número de delegados e com a representação de quase a totalidade dos estados brasileiros. Como resultado das reflexões realizadas nos debates, ficou “claro o desejo de que ele [o segmento de educadores] se constitua como um grupo articulado e organizado dentro de princípios norteadores comuns

e com ampla liberdade para articulações regionais que respeitem as peculiaridades de cada contexto” (Relatório-síntese..., 2006).

Uma das discussões do segmento foi em relação à identidade dos seus sujeitos como “profissionais da educação”, indicando a pluralidade dos campos de atuação desses educadores e da diversidade de tratamento a eles dado pela sociedade. Dessa forma, o poder público dispensa a esse segmento um tratamento marginal, relegando-o, assim, como a modalidade à qual ele pertence, a uma posição inferiorizada na hierarquia educacional.

Várias proposições foram feitas, frutos dos anseios e aspirações colocadas pelos presentes neste momento do VIII ENEJA. Além disso, chamo a atenção para o encaminhamento feito, nessa reunião, no sentido de que as propostas, então trazidas, fossem trabalhadas e ampliadas, com o intuito de refletir um pensamento “dos” e “para os” educadores, apesar da dimensão continental do nosso país.

Foi então que o segmento dos educadores colocou algumas propostas para a plenária final do VIII ENEJA, dentre as quais destaco duas: a primeira foi a solicitação de que fosse realizado o I Encontro Nacional de Educadores de EJA, com o apoio financeiro e logístico do MEC, no mesmo modelo do apoio fornecido para a realização do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. A segunda proposta era a solicitação de convocação dos professores para se discutir a formação dos educadores de EJA com as universidades.

Como consequência dessas propostas, o documento final emanado do VIII ENEJA traz, entre outros pontos, que um

aspecto também relevante, a destacar para que se possa valorizar o educador, está na necessidade de compreendê-lo como sujeito que produz teoria e que pode e deve intervir na definição de políticas públicas de formação, especialmente no que se refere: às formas de alocação de recursos financeiros; à participação na seleção da entidade formadora/gestora; à diversidade de desenhos organizativos nos processos formadores (presencial, a distância), além de outros aspectos que possibilitam a valorização dos profissionais [...]. (Relatório-síntese, 2006).

Diante das deliberações do segmento dos educadores no VIII ENEJA, passei a vislumbrar a possibilidade de que as preocupações advindas das reflexões feitas durante o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos poderiam se dissipar. Elas poderiam, assim, se transformar em ações mais efetivas, com o objetivo de ocupar um lugar nas mesas de debates que trazem como foco a formação do educador de EJA.

Como desdobramento desse processo, iniciado no I Seminário, e que teve prosseguimento no VIII ENEJA, a Comissão Organizadora do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos reconheceu e acatou a necessidade da presença dos professores e educadores na discussão com as universidades. Garantia-se, desse modo, a presença no evento de, pelo menos, um representante desse segmento, de cada estado brasileiro, mediante a indicação feita pelos fóruns estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Após a contextualização da chegada dos professores no II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, é necessário que nossa participação, no evento, se concretize. O formato proposto para a nossa inserção nas discussões, além da participação de todos os momentos do Seminário, foi a de nos reunirmos em um Grupo de Trabalho (GT). O GT de Professores de Jovens e Adultos tem como tarefa debater acerca das diretrizes que devem nortear a formação inicial e a formação continuada desse segmento, enquanto profissionais da educação básica.

É sabido que a formação do professor de EJA já é discutida desde os idos da década de 1950, pelos pesquisadores da Educação Popular, marcadamente na obra de Paulo Freire. No entanto, na atualidade, a legislação educacional em nosso país, também, alerta para a necessidade de termos um olhar diferenciado para essa formação, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos fazem menção às especificidades da formação desse professor.

Dessa forma, nossa discussão deve ter início na reflexão sobre o que seja essa especificidade, sem desconsiderar o acúmulo das discussões desde os idos da Educação Popular. Historicamente, nosso movimento optou, em um passado não muito distante, pela educação emancipatória da população excluída do acesso aos direitos básicos

para a sobrevivência. Hoje, aponta para a “diversidade” como o eixo das práticas educativas, norteando o atendimento dessa população ainda excluída. Nosso trabalho deve se pautar na reflexão sobre quais são os marcos que tornam a EJA o “lugar da diversidade”, buscando daí se estabelecer a “identidade” para seus profissionais.

Isso nos leva a pensar a existência de múltiplas identidades. Elas são compostas na diversidade e na heterogeneidade dos educandos. Como tal, essa multiplicidade deve ser tratada, também, de forma plural, quando se for pensar sobre qual concepção de formação deva ser contemplada para aqueles que irão ensinar a esses sujeitos.

Além disso, não se esquecer que a sociedade passa por transformações constantes e em ritmos cada vez mais céleres, o que implica a necessidade de os professores estarem atualizados acerca dessas mudanças que afetam nossa sociedade, tão rapidamente como elas ocorrem.

Por isso, proponho que nosso diálogo parta do seguinte pressuposto: que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos deva ser, primeiramente, contemplada na formação inicial do professor, levando-se em consideração a necessidade de que isso ocorra nos cursos de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura e que as transformações sociais orientem a formação continuada.

Isso se justifica pelo fato de que, para

atender à formação desse profissional, acreditamos em uma formação continuada que possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão e uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com as transformações que vêm ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade. (Sepúlveda, [s.d.])

Não podemos esquecer que a luta em torno de nossa formação ocorre concomitantemente à luta política pelo reconhecimento da EJA e de sua importância em nossa sociedade e, principalmente, no meio educacional. Sem ocupar esse lugar, a Educação de Jovens e Adultos não consegue mostrar para as universidades que ela merece ter um espaço na formação generalista dos futuros professores e nem

mostrar, para os gestores e executores da formação continuada, a necessidade de atualização dos profissionais que nela atuam.

Em seguida, faz-se necessário que pensemos outros aspectos relacionados à EJA e, a partir deles, realizemos novos debates. Isso não significa dizer que tenhamos de agir e pensar de forma seqüencial, visto que as ações a serem empreendidas necessitam, todas, ser enfrentadas e realizadas ao mesmo tempo.

Um primeiro aspecto a ser pensado diz respeito ao lugar que ocupamos na educação básica. Quais são os problemas, aí localizados, que interferem em nossa prática pedagógica e que são conseqüência da ausência ou ineficiência dos nossos processos formativos? Quais são os agentes e/ou os meios que influenciam e interferem nessa prática que devam se constituir parceiros e/ou ferramentas de nossa formação? O que podemos sugerir para modificar e transformar, para os proponentes das políticas de formação, pensando a partir de nossas necessidades?

O segundo aspecto diz respeito à reflexão acerca de nossa própria prática enquanto professores. Ela deve ser o ponto de partida para as nossas pesquisas e é necessário construir a nossa formação em cima dos resultados alcançados nos estudos dessas práticas. Por isso, devemos ter como princípio a “impossibilidade da formação específica desse educador, desvencilhada de uma prática educativa concreta. Ou seja, considera-se a prática como ponto de partida e de chegada de todo programa de formação” (Oliveira, 2007).

A pesquisa-reflexão-formação é o caminho mais próximo da realidade e da diversidade que cerca a EJA. Por isso, pode propiciar um interessante subsídio para os processos formativos, principalmente para aqueles que já exercem a profissão.

Concebendo o processo de sua própria aprendizagem, como um aprender contínuo, o educador construirá a sua relação com a prática como um processo dialético de aprender/ensinar e, através da reflexão crítica sobre esta, irá contribuir para a construção da identidade do profissional que atua na EJA. [...] A formação de professores, nessa perspectiva, torna-se um meio para a elaboração de teorias práticas no ensino. Por isso, a necessidade da elaboração de projetos que desenvolvam nos professores

a competência de se tornarem pesquisadores da sua própria prática. (Maraschin e Bellochio, 2006, p. 1)

Outros aspectos poderiam ser enumerados, para podermos continuar o nosso diálogo. Mas acredito que, a partir das colocações feitas até aqui, já temos um caminho para iniciar as nossas reflexões e debates. Tenham esse texto, apenas, como ponto de partida para as discussões do GT de Professores, já que o seu objetivo é o de ser norteador do nosso trabalho, em conjunto com os documentos finais do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos e do VIII ENEJA.

Assim é que, a partir da sensibilização dos professores, acredito que, solidariamente, possamos construir caminhos que venham a contribuir na construção das políticas relativas à nossa formação e que os encaminhamentos surgidos em nossas discussões possam indicar, àqueles que são responsáveis por nossa formação, alguns caminhos possíveis de serem trilhados.

Referências

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, C. R. A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 8., 2006, Passo Fundo. Anais... Passo Fundo: UPF, 2006. p.1-11.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. Boletim do Salto para o Futuro. EJA: o desafio de continuar e aprender por toda a vida – o movimento da história. Texto em subsídio ao Programa 5. Rio de Janeiro: TVEscola, set. 2004. 7 p. Mimeografado.

RELATÓRIO-SÍNTESE do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Recife, 2006.

SEPÚLVEDA, Francisca G. Bezerra. A lei educacional e a formação dos educadores de jovens e adultos: inclusões e considerações. [s.l.] Mimeografado.

SÍNTESE da discussão do segmento de Educadores da EJA. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 8., 2006. Anais... Recife, 2006.

O currículo e as questões de gênero, etnia e orientação sexual

Eliete Santiago

Introdução

Há formas diversas de focar o currículo escolar. Mas, seja qual for a abordagem, formou-se um consenso em torno da compreensão de currículo como uma política cultural e do conhecimento que se materializa nos espaços de aprendizagens, de modo particular na sala de aula, através da relação docente–discente. É essa perspectiva que apóia a compreensão e a construção desse texto para a discussão grupo de trabalho Currículo e as Questões de Gênero, Etnia e Orientação Sexual.

Pontos essenciais na compreensão e configuração curricular

Um primeiro ponto diz respeito à compreensão de currículo como as relações que se travam entre as questões mais gerais da

sociedade e da educação e aquelas que estão presentes no âmbito da escola e da sala de aula. Portanto, as questões que estão presentes nos espaços de aprendizagens – nas salas de aula – são questões sociais produzidas nas relações travadas nas diferentes esferas, âmbitos e níveis sociais. Isso significa dizer que as questões sociais e educacionais obedecem a uma dinâmica entre o global (a sociedade no seu conjunto) e o local (a escola e a sala de aula), embora seja na localidade que as questões ganham vida, encarnam-se, transparecem. Logo, é na escola e na sala de aula que as questões sociais, enquanto conteúdos da educação, se materializam.

As questões de gênero, etnia e orientação sexual são construções sociais e culturais que estão presentes nos espaços de aprendizagens e nas salas de aulas como posturas, atividades, situações de aprendizagens e recursos didáticos. Na verdade, essas questões constituem o conteúdo da educação e por isso são instituintes do currículo escolar e do trabalho docente-discente.

Um segundo destaque parte desse entendimento do currículo escolar como mediação entre as questões da sociedade e aquelas a serem tratadas na escola–sala de aula. Trata-se da abordagem dos conteúdos. A abordagem de questões geradas nas situações reais, como conteúdos da educação e do ensino, carrega a possibilidade de contribuir para a compreensão do lugar dos sujeitos na realidade social e nos processos de inclusão e exclusão nos espaços sociais e nos espaços de aprendizagens. O trato a essas questões ganha importância na vivência educativa e pode contribuir para que ensinantes-aprendentes reconheçam e considerem diferenças culturais sem, no entanto, hierarquizá-las ou aprofundá-las. Poderão contribuir também, por um lado, para um afastamento crítico dos mecanismos de discriminação e silenciamento e, por outro lado, com a discussão de situações que envolvem discriminação, preconceitos e exclusão.

O terceiro ponto que merece destaque diz respeito à importância do cotidiano e do cotidiano da escola para reconhecer e considerar as diferenças culturais presentes na sociedade e na escola e o lugar que essas questões ocupam no trato dos conteúdos de ensino e das relações pedagógicas. Nesse caso, somos partidárias do currículo escolar na perspectiva emancipatória. E nessa perspectiva ressaltamos a importância da diversidade cultural como instituinte do ambiente

escolar. Vale dizer, nesse contexto compreensivo se inscrevem, produzem e merecem consideração as questões relativas a gênero, etnia e orientação sexual na configuração do currículo escolar.

O lugar das questões de gênero, etnia e orientação sexual na configuração do currículo

As questões postas como desafios para o trabalho docente-discente que se originam no social e estão presentes nos espaços de aprendizagens, entre esses o escolar, inscrevem-se como conteúdo do movimento social e como luta por uma vida melhor, digna, decente e por uma sociedade justa e igualitária. As categorias explicativas da realidade e as posturas tomadas como posições perante o real assumem um caráter compreensivo da construção social e histórica dos homens e das mulheres – negros e negras; índios e índias; brancos e brancas –, podendo ser também propositivas. Nesse sentido, desmistificam as explicações biológicas e tomam lugar as explicações sociais e culturais, deslocando-se da polarização/confrontação para uma perspectiva relacional e sócio-histórico-cultural.

Tomar essas questões como componentes e conteúdos curriculares implica uma (re)configuração dos currículos escolares, tendo em vista a superação da tradição disciplinar. Requer uma organização que parta das situações concretas de vida e de trabalho dos sujeitos da educação a serem assumidos como conteúdos da educação e da escolarização.

Na verdade, buscamos, inspirados por Paulo Freire, propor que a configuração curricular parta de situações concretas das vidas e dos contextos dos sujeitos da educação, com base nas vivências didáticas. Para tanto, deve valer-se da pesquisa do cotidiano, mediante o processo de produção de temáticas úteis à geração de um universo temático, sistematizado, constituindo textos de discussão e estudo.

A reconfiguração do currículo da EJA e Educação Popular

Adelaide Brasileiro

No período compreendido entre o final do século XIX e começo do século XX chegam ao Brasil os primeiros imigrantes italianos e com eles as idéias libertárias que já haviam eclodido no continente europeu. Essas idéias ganham corpo entre a classe operária, fortalecem o movimento popular e chegam até as escolas.

A classe trabalhadora começava a tomar consciência de seu papel de produtora de riqueza e, por volta de 1917-1918, em São Paulo, temos a primeira greve geral. Ainda em 1922 é criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB). E de 1924 a 1927 ocorre a histórica Coluna Prestes, que percorreu o interior do país denunciando a injustiça e a exploração a que estava submetido o povo brasileiro.

No final do império e começo da República, as idéias nacionalistas vão se exacerbar e os analfabetos passam a ser vistos como empecilho ao desenvolvimento. Esse clima vai propiciar o nascimento do movimento que se denominou Entusiasmo pela Educação, de modo que esta passou a ser tomada como redentora dos

problemas da Nação. Por volta de 1896, esse movimento sofre um recuo, mas entre os anos 1910-1920 ele ressurge centrado na defesa da expansão da rede escolar e da alfabetização da população.

Por volta de 1920, surge do seio das elites intelectualizadas brasileiras o movimento denominado Otimismo Pedagógico, que invade o cenário da educação brasileira e culmina em 1930, com o Movimento Escola Nova. Esse movimento tinha cunho qualitativo e defendia a otimização do ensino e as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

Os anos 1920-1930 trazem em seu bojo o debate da questão da identidade nacional, a definição de nação e o dever do Estado para a educação. As mobilizações contribuíram para fazer o Estado expandir a rede escolar, e criar campanhas como as seguintes:

- Em 1932, a cruzada nacional de educação;
- Em 1933, a Bandeira Paulista de Alfabetização;
- Em 1947, a Cruzada Nacional de Alfabetização de Adultos;
- Em 1947, o Serviço de Educação de Adultos;
- Em 1947-1954, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes;
- Em 1952-1959, a Campanha de Educação Rural;
- Em 1957, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA);
- Em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo;
- Em 1958, o Programa de Emergência para o Ensino Primário;
- Em 1942, foi criado o SENAI, vinculando a Educação de Adultos à Educação Profissional;
- Em 1947, realizou-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o *slogan* Ser Brasileiro é Ser Alfabetizado.

O clima de pós-guerra favoreceu, na I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida em 1949, na Dinamarca, a definição da seguinte linha central para a educação de adultos: “o respeito aos direitos humanos, para a construção de uma paz duradoura”. A educação de adultos ganhou, assim, um caráter de Educação Moral, um direito fundamental de todo ser humano, não somente uma opção de Estado.

No final da década de 1950 e começo de 1960, reacende-se a chama do movimento popular, iluminando o caminho do nascedouro da Educação Popular. Em 1958, no Seminário Regional de Pernambuco, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (Rio de Janeiro), Paulo Freire, já despontado como a maior expressão do cenário progressista da educação, disserta sobre o tema Educação de Adultos e as Populações Marginalizadas: o Problema dos Mocambos. Nessa proposta, a educação de adultos é entendida como uma Educação Popular, feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com a realidade socioeconômica e cultural do(a) educando(a).

Nesse contexto, Freire encontra um espaço propício para concretizar a proposta de Educação popular. Em Recife, no Centro Dona Olegarina, no Poço da Panela, local histórico do século XIX, onde funcionou um dos núcleos de luta pela abolição da escravidão, Freire inicia a alfabetização de adultos, numa perspectiva libertadora.

O mérito da teoria freiriana não está na redução de esforço e tempo de alfabetização, nem por partir de temas geradores. Sua proposta é revolucionária, por ser antielitista e antiautoritária, por proporcionar aos educandos e às educandas a leitura dos símbolos, materializada na leitura do mundo. Essa visão de educação enfrenta a dicotomia entre teoria e prática, saber científico e saber popular. Para Freire, teoria e prática não se constituem em dois pólos distintos, posto que uma está embutida na outra, em que em toda prática há uma teoria e toda teoria foi pensada e repensada a partir de uma prática. A prática não é superior à teoria e vice-versa, de modo que os saberes se complementam, não se sobrepõem.

Freire propõe a leitura da palavra viva, experimentada pelos educandos. O educador não deve trazer de seu mundo as palavras para serem introjetadas nos educandos, mas, através de pesquisa participante, penetrar no mundo deles, “mergulhar” no saber do senso comum, sem nele ficar submersos. Banhados no saber do senso comum, os educadores “emergem”, trazendo com eles as falas significativas e, delas, os temas geradores, retirados da realidade experiencial dos educandos.

Tal processo possibilita ao educando reconhecer-se na sua palavra, na sua situação-problema e distanciar-se dela, para melhor

apropriar-se da essência de sua realidade vivenciada na cotidianidade. “Não existe virtude no ato de o educador assumir a ingenuidade do outro para ficar nela submerso”. A virtude está em compreender a realidade para contribuir com a superação das visões ingênuas, está no exercício da criticidade. A leitura crítica “não dicotomiza o saber do senso comum do saber sistematizado, de maior exatidão; mas busca uma síntese dos contrários. O ato de estudar implica sempre o de ler; ler o mundo, ler a palavra e assim ler a leitura do mundo” (Freire, 1994, p. 29).

Para vivenciar uma prática freiriana, faz-se necessário compreender que, no centro da práxis, encontram-se os homens e as mulheres, que estes se relacionam com o mundo animado e inanimado e com outros homens e mulheres. E quando refletem sobre si e sobre o mundo é que se dá a práxis. Nesse movimento, nessa ação refletida, homens e mulheres se fazem sujeitos de sua história.

Segundo Freire, para que os homens e mulheres comuns possam atingir a práxis, necessitam resgatar sua curiosidade espontânea, a filosofia dos não-filósofos, o saber do senso comum e suas experiências concretas. A passagem da consciência ingênua para a crítico-reflexiva dá-se quando os homens e as mulheres começam a perguntar. Por esse motivo a pedagogia libertadora é conhecida como a pedagogia da pergunta, elemento fundamental para a libertação. Quando a ação humana enraizada na cultura de seu grupo social vira senso comum, é a pergunta que epistemologiza¹ essa ação.

É a rigorosidade das novas perguntas que proporciona o afastamento do objeto de nossa investigação, possibilitando o seu desvelamento e o emergir da consciência crítica, superando a curiosidade ingênua. Quando a pergunta se faz epistemológica, metódica, radical e rigorosa, dá-se a passagem do conhecimento ingênuo para o conhecimento científico. É interrogando sobre o senso comum, sobre os preconceitos, os pré-juízos, os fatos, as idéias e experiências cotidianas que se inicia o ciclo gnosiológico.

No ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais que dois, que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo é o momento da produção de um conhecimento novo;

¹ Epistemologiza: torna epistêmico, de forma crítica apropria-se dos resultados das ciências para desvelar a ação.

e o segundo é aquele em que se apropria do conhecimento existente. O que não deve acontecer é a dicotomização desses dois momentos, isolando um do outro, reduzindo o ato de conhecer a uma mera ação. A reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente (Freire e Shor, 1987, p. 18).

Interrogar, para Freire, é princípio educativo fundamental. O que é? Como é? Por que é? Dirigindo essas perguntas ao mundo que nos rodeia e aos homens e mulheres que nele vivem, com as quais nos relacionamos, inicia-se o ciclo do conhecimento. Interrogar é o movimento de volta do pensamento sobre si e sobre o mundo, é o movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Interrogando sobre a realidade e agindo sobre ela, tornamo-nos sujeitos de nossa história. É característica da atitude educativa e filosófica interrogar. Quem somos nós? Que ideologias nos habitam? Como nos libertar dos preconceitos e pré-juízos? O que é a razão? O que nos diz a razão? O que é ética? O que é virtude? O que é liberdade? Como nos tornamos livres, racionais e virtuosos? Por que a liberdade e a virtude são valores humanos? O que é um valor? Por que avaliamos os sentimentos e as ações humanas?

Para Paulo Freire, a leitura do tema gerador, a pergunta sobre o educando e sua realidade, é fundamental. A pergunta desvela o problema gerador, faz os indivíduos ultrapassarem a aparência do fenômeno e penetrarem na sua essência. Aquele que ensina deveria aprender “a saber” perguntar. Saber quais são as perguntas, os questionamentos que estão nos educandos e na sociedade. Para ele, a curiosidade é uma qualidade inerente a todos os seres vivos, embora ela se apresente em graus diferenciados. No entanto, só a curiosidade humana é capaz de mudar o mundo e fazer História.

A atitude libertadora leva a perguntar sobre a realidade, a natureza e significados das coisas. Interrogando, educadores e educandos descobrem que nem sempre as coisas são como imaginam, que suas verdades são transitórias, que o seu saber sobre as coisas, as pessoas e o mundo pode estar equivocado, que as verdades não são universais, mas dependem do tempo, do espaço, da rigorosidade com que o objeto foi perguntado e estudado, da objetividade dos fatos e da subjetividade do pesquisador.

A busca do conhecimento novo requer perguntas radicais e rigorosas, requer um método de reaproximação do objeto que possibilita a maior exatidão do achado de nossa busca. No entanto, por mais rigoroso que seja o método de aproximação do objeto, o saber encontrado é sempre provisório, só gozará o *status* de verdade enquanto um outro paradigma não emergir trazendo novas e provisórias verdades (Guba e Lincoln, 1989, p. 53). O ser histórico não “é”. Ele “está sendo”, construindo-se e reconstruindo-se no seu fazer histórico. A provisoriedade é a marca da história. As coisas nunca “são” definitivamente, estão sempre em passagem, em transição, estão num eterno vir-a-ser de um processo inacabado e inacabável.

Para se situar nessa provisoriedade, nesse construtivismo permanente, nesse processo de caducidade e renovação perpétua, na trajetória histórica do conhecimento e no perpétuo devir, é preciso penetrar no processo de apropriação e de criação do saber. No reconhecimento do saber elaborado, na busca do novo conhecimento, professor e aluno são levados a fazer uma leitura crítica da realidade e, mais ainda, a se responsabilizar por sua própria formação.

A identidade entre educador e educando é estreita. Embora com níveis de conhecimentos diferenciados, eles se completam no processo de ensinar e aprender. O ato educativo requer do professor e da professora a sabedoria dos filósofos e a humildade dos educandos. O professor e a professora não perdem sua autoridade quando reconhecem no educando um outro sujeito com saber.

Assim diz Freire (1994, p. 55):

A humildade não pressupõe falta de acato a nós mesmos, acomodação ou covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós e aos outros. A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: *ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo*. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. É a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós. Não é um ato de condescendência de nossa parte, ou um comportamento de quem paga uma promessa. Ouvir com atenção a quem

nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista.

A postura humilde do educador encoraja o educando a perguntar, a descobrir a necessidade de perguntar ao professor, aos colegas, a si mesmo e a encontrar nele próprio as respostas criativas para suas perguntas.

A escola, nessa perspectiva, se torna um ambiente construtivo, onde direitos e deveres são reconhecidos e respeitados, onde há autonomia e solidariedade. É espaço de práticas sociopolíticas, didáticas, de relação entre os sujeitos, de produção dos meios de difusão do conhecimento, de desvelamento do senso comum, de apropriação do saber sistematizado, de construção de novos saberes. É lugar por excelência de discussão, compreensão e ação para a construção da sociedade que desejamos.

O papel histórico dos educadores transformadores requer uma atitude coerente com o seu compromisso com a humanidade. Trata-se da formação de homens e mulheres novas, para uma nova sociedade, onde todos indiscriminadamente, sem preconceitos, sejam tratados com respeito, onde a exclusão dos bens materiais e culturais faça parte da história do passado.

Essa proposta quebra a lógica tradicional que se estrutura a partir das grades curriculares rigidamente organizadas e fragmentadas, por compreender que toda ação educativa escolar deve pautar-se na busca do conhecimento, enquanto uma totalidade.

A ação educativa orientada nessa perspectiva permite compreender a interação das partes com o todo, do particular com o geral e do uno com o múltiplo. Não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre os demais.

A organização metodológica parte do conhecimento que os alunos e alunas trazem de suas experiências, incorporando a esse o saber sistematizado. Nessa perspectiva a educação é ato impulsor da consciência crítica e o saber sistematizado – das diversas áreas do conhecimento – é instrumento de desvelamento da realidade. O educando é sujeito de sua história que pensa sua realidade, que tem direito de conhecer e transformar com autonomia o tempo e o

espaço no qual se insere. Esse sujeito deve e precisa conhecer o saber sistematizado para não ser por ele dominado. O educando necessita conhecer a arte e a filosofia, as ciências e a cultura da humanidade para afirmar sua cultura e sua arte. Ao conhecer sua história, assume-se como sujeito que faz história.

Essa proposta, no seu conjunto, tem um caráter interdisciplinar e contextualizado. Ela rompe com as práticas fragmentadas entre a escola e a comunidade, entre os diversos segmentos que constituem a escola. Também rompe com o discurso entre a teoria e a prática real dos sujeitos, entre o saber sistematizado e o saber do senso comum.

O currículo não está organizado em torno das disciplinas, como costuma ser feito na escola tradicional. Ele ultrapassa os limites disciplinares centrando-se em temas geradores. Assim, os alunos manejam o referencial teórico, os conceitos, os procedimentos e as habilidades de diferentes disciplinas, para compreender e/ou solucionar as questões – problemas presentes no seu cotidiano. Essa estratégia ajuda a desvelar as questões de valor, implícitas nos temas geradores, permitindo constatar com maior facilidade as disciplinas das diversas áreas do conhecimento, as dimensões tanto ética quanto política e sociocultural que as visões exclusivamente disciplinares tendem a relegar a um segundo plano.

É preciso buscar compreender a realidade do educando nas suas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente. São problemas que lhes desafiam a buscar soluções, exigem respostas tanto em nível prático como teórico, inaugurando o diálogo libertador.

A pesquisa da realidade do aluno possibilita ao educador apropriar-se da cultura, dos saberes e da filosofia da comunidade escolar. A solidez da cultura popular e da apropriação erudita só pode ocorrer se, entre os educadores e educandos, verificar-se a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática. Para tanto, organicamente, educadores devem ser os intelectuais da comunidade escolar, o que requer a elaboração coerente dos princípios e a verificação dos problemas que a comunidade coloca como prioridade de sua vida prática.

Não fazemos currículo pensando em “homens e mulheres como peças anatômicas. Investigamos o seu pensamento-linguagem,

referido à realidade, bem como os níveis de sua percepção dessa realidade, além da visão de mundo em que os seus temas geradores se encontram envolvidos. O tema gerador não se encontra nos homens e mulheres isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens e mulheres. O tema gerador só pode ser compreendido na relação homem–mundo. Um currículo que se propõe trabalhar numa perspectiva freiriana não pode ter um caminho metodológico em contraposição à dialogicidade da educação libertadora.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1994.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *What is constructivist paradigm?* Newnury Park, C A: Sage Publication, 1989.

Os desafios na reconfiguração do currículo e na formação dos(as) educadores(as) da EJA e os povos do campo¹

Raquel Alves de Carvalho

O II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos tem como tema Os Desafios e Perspectivas da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos. Seu objetivo é refletir e apontar diretrizes para a formação de educadores de jovens e adultos no Brasil. Trata-se de formação que é desenvolvida pelas instituições de ensino superior, pelas organizações sociais e pelo sistema público de ensino. Focado na questão específica da educação do campo, este texto traz algumas provocações para estimular a reflexão acerca dos desafios da reconfiguração do currículo e as questões dos povos do campo.

Nesse sentido iniciaremos o diálogo a partir das seguintes questões: Existem especificidades na educação do campo a ponto de requerer uma preocupação particular nos currículos escolares? Se

¹ Documento inicial para subsidiar as discussões do grupo de trabalho Currículo e as Questões dos Povos do Campo, no II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – Goiânia, GO, de 30 de maio a 2 de junho de 2007.

existem essas especificidades, então o que precisamos contemplar no currículo e na formação dos educadores da EJA, a fim de contribuir na melhoria da vida dos povos do campo? A formação dos(das) educadores(as) deve focalizar a educação do campo, mesmo quando não há interesse por parte do futuro profissional da educação em trabalhar nas escolas do campo?

Existem especificidades na educação do campo a ponto de requerer uma preocupação particular nos currículos escolares?

Os sujeitos do campo possuem características específicas, nas atitudes, na linguagem, no trajar, no andar, que devem ser respeitadas e consideradas nas propostas pedagógicas e nos currículos. Essa diversidade apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores e culturas. A educação de cada coletivo de sujeito (não apenas os povos do campo, como também os indígenas, os quilombolas, as mulheres, as periferias, os grandes centros etc.) tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas no fazer pedagógico, ou seja, a educação contextualizada.

É preciso contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos. Reconhecer, valorizar e legitimar projetos pedagógicos de educação na diversidade enquanto princípio, com estratégia de respeito às diferenças e aos saberes dos sujeitos coletivos e de seus processos específicos de produção da vida na diversidade – cultural, política, econômica, de gênero, de geração, étnico-racial e de ecossistema. Esse princípio deve ser assumido pela escola como fonte de estudo, de saberes e de convivência.

Nesse aspecto a instituição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002) explicita a necessidade de reinvenção e de ressignificação da educação do campo pelos sistemas públicos de ensino. Para isso, apreendem-se os projetos político-pedagógicos dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a formação do desenvolvimento humano e o significado das relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano.

Faz-se necessário valorizar o modo de vida, a forma de pensar e, conseqüentemente, a cultura dos povos do campo. A visão do campo como espaço social perene motiva uma base conceitual pedagógica identificada com o movimento de vida, de produção e simbolismo humano dos povos do campo, calcada no sentido do pertencimento cultural. Não se pretende com isso fixar artificialmente a pessoa no campo, mas provocar um olhar crítico, olhar esse capaz de traduzir direitos e possibilidades, para assim orientar opções de vida.

O que precisamos contemplar no currículo e na formação dos(as) educadores(as) da EJA, a fim de contribuir para a melhoria de vida dos educandos do campo?

A educação do campo tem questões e função social específica, mas não deve propor modelos, e sim construir coletivamente, considerando as especificidades de cada local. Desse modo, a escola do campo assume lugar estratégico na formação, ao reconhecer os sujeitos que estão desenhando a identidade da Educação do Campo como direito universal e com um novo jeito de educar evidenciando e respeitando as singularidades de coletivos que possuem seus próprios projetos educativos.

A educação precisa ser vinculada a outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo para um projeto de ser humano, ou seja, uma intencionalidade consciente explícita em relação ao ser humano que queremos ajudar a formar, com valores e postura diante do mundo. Para isso é necessária nova prática coletiva de educador, reorganizando os currículos e metodologias, de modo a alterar a matriz científica e tecnológica na perspectiva da agroecologia, visando atender à demanda nacional por alimentos saudáveis e meio ambiente preservado.

A compreensão do campo, sua história, seus valores, suas festas, sua cultura, seus saberes e seus sujeitos dizem respeito a processos específicos de produção da vida e esta precisa ser assumida pela escola como fonte de estudo e de conhecimento. Fazer abordagens de saberes contextualizados geo-historicamente com temas que estimulem o debate e a reflexão em sala de aula e na escola, como a

diversidade de gênero, a identidade, a orientação sexual, a geração, as questões étnico-raciais e o ecossistema, é necessário e vital.

É preciso organizar o currículo contemplando o cotidiano dos povos do campo. Ao se fazer educação do campo, a cultura e o trabalho precisam ser observados como princípio educativo, pois é através destes que as pessoas de um determinado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si. Esses princípios devem proporcionar à escola um processo de construção identitária tão necessária para o desenvolvimento de currículos e projetos educativos colados à realidade camponesa.

Construir um currículo que não desconsidere o campo cultural das representações simbólicas para não cair nas armadilhas do determinismo econômico. Assim, o Art. 2º., parágrafo único, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, diz:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

É preciso ter clareza de que uma proposta revela opções que podem ajudar a enraizar ou a desenraizar os sujeitos do campo. Isto é, podem ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte, visto que não reconhecer as singularidades culturais, ou seja, desvincular o sujeito da realidade, é desenraizar. Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma (Arendt, 1998). Ter raiz é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado, bem como certos pressentimentos do futuro.

A formação dos(das) educadores(as) deve focalizar a educação do campo, mesmo quando não há interesse por parte do futuro profissional da educação em trabalhar nas escolas do campo?

Formar profissionais para lidar com as diferentes realidades, que valorizem as diversidades, é um desafio da atualidade. Sabemos que formar o cidadão não é tarefa exclusiva da escola, nem estamos querendo dizer que somente a formação dos profissionais da educação será a solução para as mudanças que precisam ser efetivadas na escola e, por extensão, nas relações do campo brasileiro. No entanto, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem grande responsabilidade e um papel a desempenhar na formação e nas mudanças que precisam se efetivar na realidade social dos educandos.

Em relação a salas de aulas em que não há alunos que residem no campo é importante o trabalho de reconhecimento, pois a construção da identidade implica relações. Não se pode ou não se deve abrir mão do aprendizado e reconhecimento da diferença mesmo em salas constituídas apenas por estudantes de áreas urbanas, admitindo-se a existência de problemas conflituosos entre o campo e a cidade no país. Além disso, é possível manter a mesma dinâmica de reconhecimento da igualdade e da diferença a partir de exemplos colhidos fora dos limites da sala de aula, como na própria família, escola ou na vizinhança.

A construção de uma escola destinada a promover a formação integral de educandos(as) e educadores(as) é função social estratégica para afirmação da identidade e para um novo projeto social de campo. Não estamos supondo a existência de um universo isolado, autônomo, sobre o conjunto da sociedade, com uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. Consideramos que o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o diferenciam. Contudo, o campo é um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais.

Referências

ARENDETT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB nº 1. *Diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.

Parte 4

Considerações da Plenária Final

Considerações

O desenvolvimento do tema do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – Os Desafios e as Perspectivas da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos – teve como objetivo “refletir e apontar diretrizes acerca da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil que vem sendo realizada pelas universidades, pelos movimentos sociais e pelo sistema público de ensino”. Assim, apresentam-se, neste texto, as reflexões e proposições debatidas e tomadas como consenso pelos participantes do seminário.

A construção coletiva resultante dos debates dos Grupos de Trabalho, reunidos nos dias 31 de maio e 1º de junho de 2007, e da plenária final do dia 2 de junho de 2007, será aqui apresentada seguindo duas ênfases: a primeira tratará de reflexões e proposições acerca das diretrizes que devem nortear a formação inicial e

continuada dos educadores de jovens e adultos, na perspectiva dos seguintes segmentos: universidade, gestores públicos, educadores de jovens e adultos e movimentos sociais e populares. A segunda ênfase tratará de reflexões e proposições acerca da necessidade da reconfiguração do currículo da EJA a partir dos desafios apontados em relação à formação dos educadores de jovens e adultos.

Compreende-se que essa plenária representa um conjunto de compromissos, propostas e desafios que precisam ser enfrentados pelos segmentos em particular, mas, sobretudo, pelo coletivo de pessoas e instituições que atuam na EJA. As proposições aqui elencadas serão norteadoras das discussões futuras nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), no que tange à formação dos educadores com uma pauta qualificada de luta para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como política pública.

ÊNFASE 1

Diretrizes que devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos

1.1 Na perspectiva dos professores universitários

Uma discussão necessária no campo da formação de professores diz respeito aos avanços já conquistados nas concepções curriculares da EJA, para suscitar reflexões acerca do modo como os currículos dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas estão organizados (modelos compartimentalizados, disciplinas isoladas, optativas etc.).

Como grande parte desses cursos se organiza por concepções disciplinares, há de se assumir criticamente a convivência com a contradição entre esse modo de formação e as referências de EJA que tomam como princípios curriculares: a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espço de trabalho e efetivação do direito à educação.

Destaca-se ainda a necessidade de se organizar o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia e demais licenciaturas

assumindo a diversidade dos sujeitos da educação – crianças, jovens, adultos e idosos – e as múltiplas identidades desses sujeitos (trabalhadores, pescadores, sem-terra, do campo, da cidade etc.). Essa centralidade deve perpassar os cursos como um todo, não se restringindo a disciplinas isoladas ou apenas a momentos de estágios.

Da mesma forma, cabe a esse projeto político-pedagógico reforçar a necessidade da interação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação do sujeito crítico que atuará na EJA. Uma reflexão, por exemplo, a respeito do curso de Pedagogia aponta para a necessidade de ampliação da perspectiva da formação desse educado, envolvendo as áreas de arte, educação física, novas tecnologias, neurociência entre outras, considerando, inclusive, que esse profissional atua não apenas no ambiente escolar, mas para além dele.

As necessidades identificadas encontram, atualmente, as instituições de ensino superior diante de um quadro que se renova, com a entrada de novos professores no Ensino Superior, sendo, nesse processo, fundamental reconhecer que há uma história de conquistas e um acúmulo de conhecimentos no campo da EJA.

Há, todavia, uma série de inquietações em relação ao processo de formação de educadores de jovens e adultos: como garantir a parceria na formação, no que se refere a recursos públicos para Universidades públicas? Que mecanismos podem ser construídos para garantir a formação continuada dos professores como direito, e não dependendo da decisão dos gestores locais? Qual é o papel concreto da universidade: executora das ações de educação básica de EJA ou da formação dos educadores? Como garantir espaço nos fóruns e ENEJAs aos graduandos para discutir as questões da formação para atuar em EJA? Como promover, nos cursos de formação de professores, a divulgação de aspectos positivos de atuação na EJA, para enfrentar as questões de preconceito com essa modalidade?

No campo da pesquisa, destaca-se o desafio de aprofundar e sistematizar as bases que sustentam a EJA, bem como discutir os métodos de pesquisa que utilizamos em EJA. Essa postura investigativa também foi apontada como necessária, quando as universidades são chamadas, por exemplo, a fazer uma avaliação crítica das políticas implantadas pelo MEC, entre elas o edital para

livro o didático de alfabetização, as resoluções do Programa Brasil Alfabetizado, entre outras. A indicação, nesse aspecto, é que se faça uma discussão mais ampliada e aprofundada a esse respeito, a fim de orientar os posicionamentos futuros perante tais desafios.

1.1. 1 Proposições

- Aproximar os professores universitários que atuam na EJA dos espaços já constituídos em que a discussão da política de formação de educadores ocorre (FORGRAD, CRUB, Fórum de extensão, UNDIME, CONSED, FORUMDIR, Fórum Permanente das Licenciaturas, colegiados nas Faculdades) para inserir a EJA;

- Garantir, na educação profissional, formação continuada para todos os bacharéis que atuam e/ou vão atuar na EJA;

- Criar cursos de Especialização em EJA;

- Pensar em política específica para regiões com maior índice de analfabetismo;

- Discutir as novas tecnologias e o conceito de trabalho/mundo do trabalho (incluindo aí a necessidade de repensar o que isto significa e o que há no horizonte da perspectiva da economia solidária);

- Rever os processos de estabelecimento de parceria: governos federal, estadual e municipal;

- Contar com o Portal do Fórum EJA Brasil (www.forumeja.org.br) como espaço de interlocução e articulação do campo da EJA, contribuindo na formação de educadores de jovens e adultos (disponibilizar as pesquisas – especialização, mestrado, doutorado; criar lista de discussão para socializar as experiências; divulgar disciplinas/matrizes curriculares; divulgar material produzido, a exemplo do livro do I Seminário);

- Buscar financiamento para pesquisa junto à CAPES/CNPq, em parceria com SECAD/SETEC/ANPED, numa perspectiva de constituição de redes de pesquisadores e não pesquisadores individuais, vinculadas a mestrados e doutorados, envolvendo institucionalmente as universidades;

- Enfrentar o desafio da análise de material pedagógico do campo da EJA (mapas, dicionários, literatura em geral);

- Enfrentar a discussão da Educação a Distância não só para a formação de professores, mas para a modalidade de EJA.

Encaminhamento: Moderar no portal essa discussão da EAD: Karla (professora da UFES), João (Graduando da UnB), Clarice (graduanda da UFMG) e Cinthia (graduanda da UFG), ajudando na divulgação de textos com essa temática (ex.: texto de Maria Luíza Angelim/UnB sobre EAD em EJA).

1.2 Na perspectiva dos gestores de sistemas

A questão central hoje para quem está na gestão da EJA, nos âmbitos federal, estadual ou municipal, é como ter um quadro fixo e qualificado de profissionais que atuem nessa modalidade. Embora se reconheça a importância das mudanças ocorridas nos últimos anos, a exemplo da criação do DEJA/SECAD no MEC, ou ainda da institucionalização de várias coordenações estaduais e municipais de EJA, ainda é muito frágil a gestão da EJA como política pública. Ainda são inúmeras as ações pulverizadas em vários ministérios que, conseqüentemente, chegam a estados e municípios descoordenadas com as secretarias de educação. Nesse contexto, há muito a se propor e demandar para a formação de educadores de jovens e adultos no âmbito da gestão em todos os níveis.

A existência, por si só, dos educadores que atuam na EJA não é suficiente. Há de se constituir um coletivo de educadores de jovens e adultos permanente/orgânico, buscando a efetividade desse profissional na rede, substituindo educadores com contratos temporários. É necessário repensar critérios de remoção desses profissionais (remanejamento/distribuição de aulas), tomando por referência a formação e a experiência em EJA, enfrentando inclusive as questões corporativas que têm dificultado a compreensão da especificidade do trabalho dos educadores de jovens e adultos. Por fim, os gestores de sistemas destacam a necessidade de valorização dos educadores da EJA, inclusive com salário equiparado às demais modalidades.

1.2.1 Proposições

- Inserir e fortalecer a EJA na estrutura das Secretarias Municipais e Estaduais, criando equipes que respondam pela modalidade;

- Buscar igualdade de tratamento da EJA em relação às demais modalidades, inclusive no financiamento;
- Fomentar formas curriculares que considerem a especificidade da EJA, em uma organização coletiva;
- Buscar financiamento, por parte do governo federal, para a formação de educadores;
- Fomentar os gestores (UNDIME, UNCME, CONSED) para participação nos Fóruns de EJA;
- Ampliar os espaços de formação sobre EJA nas várias instâncias: Conselhos Estaduais e Municipais, UNDIME, UNCME, CONSED;
- Considerar, quanto ao conteúdo da formação de educadores e gestores de EJA: as estratégias teórico-metodológicas que garantam a especificidade da EJA; as diversidades (indígenas, campo, educação especial, juventude, prisional, gênero, raça/etnia dentre outras); a centralidade dos sujeitos educandos e educadores; os dados de evasão e repetência para enfrentamento desse desafio;
- Garantir a continuidade do trabalho para além das gestões de governo, institucionalizando as políticas como sendo de Estado;
- Articular governos federal, estadual e municipal no sentido de buscar e utilizar recursos financeiros para a EJA;
- Trabalhar formas de institucionalizar a continuidade de políticas de formação para a EJA, garantindo aos educadores: a formação continuada e licença aprimoramento; a formação permanente no horário de trabalho, marcada no calendário escolar e com produção de material específico para EJA;
- Garantir formação específica em EJA para os gestores e formadores, com especial atenção para as coordenações pedagógicas das escolas, como articuladoras da formação permanente;
- Utilizar a produção de material de apoio didático específico em EJA como parte da formação e do fortalecimento da autonomia dos governos em relação ao mercado editorial;
- Articular o processo de formação de educadores de EJA com as universidades e movimentos populares e sociais;
- Divulgar e publicar diferentes experiências de formação em EJA.

1.3 Na perspectiva dos educadores de jovens e adultos da educação básica

O exercício profissional do educador supõe a docência e a ação formadora (coordenação pedagógica e educação continuada) na jornada de trabalho. A formação de educadores de jovens e adultos requer, portanto, a reflexão contínua da práxis pedagógica, favorecendo assim a constituição do educador-pesquisador. Há de se fortalecer ainda a formação de educadores de jovens e adultos que parta da diversidade de sujeitos, espaços e tempo (ambientes e contextos).

Considerando que a demanda por EJA é gerada na sociedade brasileira como resultado do seu modelo de desenvolvimento, compreende-se que a EJA e a formação de educadores de jovens e adultos, propostas, supõem um processo de mudança na direção de construir uma nova sociedade. O professor, nesse processo, deve ocupar seu espaço político, fazer valer os seus direitos e considerar a formação como ato político, valorizando, assim, também a EJA, para que ela não seja vista na escola como depositária do fracasso escolar, sobretudo nos lugares em que essa modalidade só funciona no noturno. Essa visão se deve, em grande medida, ao fato de que a escola não entende a proposta da EJA.

É necessário refletir sobre o papel da Universidade no tratamento da formação continuada para EJA, para que esse papel não esteja submetido ao interesse mercadológico. É preciso que se discutam, dentro das universidades, a concepção política e as mudanças “técnicas” necessárias (flexibilização de tempo, currículo etc.);

1.3.1 Proposições

- Promover Encontros (nacionais e regionais) para apresentação de trabalhos, socialização e troca de experiências sobre EJA;

- Buscar nos Fóruns Estaduais e Regionais apoio dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. A intenção é encaminhar, junto ao Conselho Nacional, proposta de inclusão nos currículos de todos os cursos de licenciatura, da discussão sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, inclusive de construção curricular,

reforçando a idéia dessa necessidade;

- Buscar nos Fóruns Estaduais e Regionais apoio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, para encaminhar as lutas em defesa da inclusão de EJA nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas nos termos das concepções aqui enunciadas;

- Buscar apoio dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, das Pró-Reitorias de Graduação, dos Movimentos Sociais e populares. Dentre outros, o objetivo é realizar seminários que envolvam a participação de formadores das licenciaturas, estudantes e egressos, para discutir diretrizes norteadoras da formação inicial e o perfil dos educadores e educandos;

- Discutir junto aos CEFETs a prática pedagógica dos professores do PROEJA, com a participação dos sindicatos, visando superar o tecnicismo e o positivismo ainda hegemônicos das concepções que norteiam essas práticas;

- Garantir a formação continuada, pelo menos em nível de especialização, com cursos específicos, para os professores que atuam na EJA;

- Que as universidades se organizem e discutam de forma mais aprofundada e objetiva os estágios supervisionados realizados na Educação de Jovens e Adultos, de forma a possibilitar o respeito à comunidade escolar e uma formação adequada para o futuro professor;

- Reivindicar a participação de educadores e educandos da EJA garantindo a proporcionalidade nos Fóruns, Seminários e Encontros de EJA, procurando evitar sorteios, seleções e outros mecanismos que causam disputas desnecessárias pelas vagas, dentro dos segmentos;

- Reivindicar, junto às Secretarias de Educação, Conselhos e Sindicatos, a garantia de: carga horária dentro da jornada de trabalho para a formação dos professores, assegurando o trabalho coletivo; planos de carreira que valorizem os estudos desenvolvidos, coletivamente, na escola, para evolução da carreira;

- Garantir a presença dos educadores em todas as discussões relativas à Educação de Jovens e Adultos, tanto as de caráter político quanto as de caráter pedagógico, em todos os espaços em que a Universidade estiver presente, entendendo que várias dessas discussões acabam interferindo na formação;

- Contemplar, nos momentos de formação e momentos coletivos, as questões de gênero;
- Viabilizar a formação dos educadores da EJA nas formas de especialização, mestrado e doutorado, com socialização de experiências significativas;
- Oferecer formação específica a educadores da EJA, que atendam a educandos com necessidades especiais;
- Formar comitês paritários compostos por professores, educandos universitários e educadores de EJA, para discutir e construir as disciplinas relativas à Educação de Jovens e Adultos;
- Ancorar na práxis (teoria e prática imbricadas) a formação continuada dos professores de EJA;
- Valorizar os saberes dos educadores, viabilizando espaços e meios para publicação de textos produzidos por eles;
- Dar ênfase, nas pesquisas de pós-graduação e graduação, para a pesquisa-ação e outras formas similares de intervenção e transformação social, que contribuam para a superação dos problemas identificados na escola;
- Que as Universidades viabilizem pesquisas e discussões sobre a permanência e evasão dos educandos na EJA e de outras questões emergenciais;
- Viabilizar diálogo maior entre as áreas das ciências consideradas “exatas” e “humanas”, tendo como suporte principal a pesquisa-ação;
- Apoiar e utilizar os fóruns como espaços para reivindicar junto aos gestores a viabilidade da formação dos educadores e educandos de EJA;
- Utilizar o Portal do Fórum como espaço de formação, a partir, por exemplo, da socialização de experiências e produção de educadores e educandos de EJA;
- Assumir na formação inicial e continuada a discussão crítica dos mecanismos de financiamento da educação quanto à: evolução histórica dos percentuais do PIB, em processo decrescente; compreensão das metodologias de cálculo (dos gastos totais) e os ocultamentos que essas metodologias produzem, negando/reduzindo os investimentos na educação brasileira e, conseqüentemente, na EJA; oferta de política pública a jovens e adultos privados de liberdade sob

a tutela do Estado, inserindo-a nas redes de educação, para que se constituam o direito constitucional devido a todos os cidadãos e os financiamentos próprios; ao cumprimento pelo Estado do dever da oferta, instituindo nas redes educacionais a chamada pública para os sujeitos de EJA.

1.4 Na perspectiva dos movimentos sociais e populares que atuam na formação de jovens e adultos

1.4.1 Proposições

- Espaço na universidade para formação inicial e continuada ampliada aos movimentos sociais e populares;
- Gestão democrática para atender a demandas de formação com os movimentos sociais e populares, bem como aproveitar canais que a universidade tem com projetos de formação de educadores;
- Discussão, nas universidades, de currículo que contemple as especificidades da EJA;
- Discussão na universidade e nos demais espaços sobre a questão da diversidade quanto aos sujeitos da EJA.

ÊNFASE 2

Necessidade de reconfiguração do currículo da EJA a partir dos eixos temáticos: sujeitos da EJA; mundo do trabalho; educação em presídios; questões de gênero, etnia e orientação sexual; educação popular e povos do campo

2.1 Currículo e sujeitos da EJA

Para atender à diversidade dos sujeitos da EJA é indispensável que a escola se constitua em espaço de escuta e debate, é preciso transformá-la em espaço de debate público. Quando se faz da escola um espaço de conversação, novas possibilidades se abrem, trazendo, por exemplo, o debate cultural e as reflexões sobre a sociedade de consumo. A escola deve ser aberta à diversidade cultural, numa perspectiva republicana e multicultural.

A heterogeneidade dos sujeitos da EJA precisa ser enfrentada. Para isso há dois caminhos possíveis, a intergeracionalidade buscando interesses comuns e a educação juvenil. Faz-se necessário, nessa perspectiva, repensar a formação do educador, inclusive aprofundando as questões dos sujeitos jovens e idosos.

No campo do currículo, pensando currículos flexíveis, faz-se necessário discutir as avaliações padronizadas. Os sistemas de avaliação precisam estar coerentes com os princípios da EJA.

2.1.1 Proposições

– Discutir a questão da idade em EJA, desnaturalizando a presença do adolescente na modalidade, tomando como referência o documento indicativo dessa temática para as audiências do CNE no processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA;

- Garantir formação inicial e continuada que subsidie o educador a dialogar com os jovens;

- Garantir a flexibilidade do trabalho pedagógico, desconstruindo os espaços e tempos rígidos na escola;

- Garantir financiamento para a formação continuada de educadores de EJA.

2.2 Currículo e mundo do trabalho

A reflexão sobre o currículo da EJA e o mundo do trabalho foi orientada a partir das seguintes questões: qual é a concepção de trabalho e de mundo do trabalho presente nos principais documentos de política pública da EJA? Como organizar o currículo da EJA a partir das dimensões concretas (da totalidade) da experiência do trabalho? Dada a especificidade da EJA, como têm atuado as IES na formação inicial de profissionais nessa área, orientando-os pela perspectiva da totalidade? Considerando as possibilidades e necessidades da formação em serviço, e da formação em equipe, pensando ainda na perspectiva da totalidade, quais as condições existentes e necessárias de tempos e espaços nas escolas e como as redes públicas municipais e estaduais têm atuado na formação continuada dos profissionais na EJA? O que dizem, a partir de sua própria perspectiva e experiência, os alunos e egressos da EJA sobre os impactos para a sua inserção, permanência e mobilidade no mundo do trabalho?

2.2.1 Proposições

- Resgatar as experiências históricas que envolvem a politecnia e a escola unitária gramsciana e sua inserção no mundo do trabalho;

- Inserir o trabalho com projetos na formação inicial dos educadores de EJA na expectativa da construção de uma educação emancipatória;

- Construir instâncias coletivas, com espaços incorporados na carga horária de trabalho dos profissionais da educação, para garantir estudos, discussões e planejamentos, com o objetivo de estabelecer no currículo da EJA a vinculação ao mundo do trabalho;

- Construir a proposta de EJA com os movimentos sociais e populares nas instituições de educação;

- Explicitar os princípios que norteiam a proposta da EJA;

- Aprender que a totalidade concreta exige superar a banalização do que é entendido como disciplina, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. É preciso radicalizar a disciplina, ir à raiz, para buscar o sentido emancipatório;

- Estabelecer nos grupos do PROEJA estudos que evidenciem conceitos-chave como trabalho, tempo e cultura, entre outros;

- Discutir os métodos de pesquisa em educação;

- Entender totalidade como busca, unidade do diverso, para ampliar as relações;

- Recuperar e aprofundar estudos sobre o trabalho e o mundo do trabalho nos currículos das disciplinas de EJA;

- Sistematizar experiências curriculares que conseguiram materializar a discussão do trabalho numa concepção emancipatória.

2.3 Currículo e educação no sistema prisional

Desde 1988, a Constituição Brasileira assumiu o direito à educação para todos como dever do Estado. Diante desse preceito constitucional, não feito prática para todos os brasileiros, não se pode, no caso de homens e mulheres privados de liberdade, mantê-los sob a tutela do Estado, sem garantir a todos a escolarização/educação básica durante o tempo de condenação, pela responsabilidade jurídica que o não-atendimento impõe ao Estado brasileiro pela ação da cidadania.

2.3.1 Proposições

- Associar a redução da pena ao currículo adotado no presídio;
- Garantir no currículo discussões e leituras sobre a prisão, na ótica dos especialistas e dos internos penitenciários, bem como expressões culturais em suas diversas modalidades;
- Investir em bibliotecas nos presídios;
- Garantir formação inicial e continuada, integrada, para os diferentes profissionais que atuam nos presídios;
- Publicar as produções elaboradas por todos que constituem a comunidade dos presídios, mesmo que não sejam alunos da EJA;
- Estimular pesquisas sobre o sistema prisional;
- Estimular o uso da literatura como prática escolar das ações educativas, como possibilidade de expressão da sensibilidade dos educandos;
- Garantir a EJA nos presídios como política e não como projetos passageiros;
- Elaborar, para o sistema prisional, plano curricular flexível e específico, rompendo com a lógica fragmentada dos currículos, que são construídos pela equipe escolar, em processo de formação continuada;
- Valorizar a formação feita nos presídios, identificando nela a contribuição para a socialização e inclusão dos educandos;
- Efetivar as diretrizes do I Seminário Nacional de Educação Prisional;
- Exigir da SETEC a definição de um PROEJA específico para educandos do sistema prisional.

2.4 Currículo e as questões de gênero, etnia e orientação sexual

As questões de gênero, etnia e orientação sexual são compreendidas como construções sociais e culturais e como tais deverão ser tratadas. Há dificuldade na abordagem dessas questões, diante do pouco ou nenhum conhecimento ou mesmo da resistência dos professores e professoras para tratar as questões, o que resulta em silenciamento. No entanto, o que se reconhece é que o silenciamento ocorre, de uma parte por desconhecimento e de outra, por razões

contextuais. É necessário que o currículo parta das situações concretas de vida dos sujeitos da educação e sejam assumidos como conteúdos da educação.

2.4.1 Proposições

- Socializar no portal dos fóruns as produções sobre as questões de gênero, etnia e orientação sexual;
- Produzir material que contribua para superar representações, caricaturas, dos grupos étnico-raciais, gênero e orientação sexual;
- Desenvolver o diálogo com grupos e movimentos sociais e populares que trabalham com essas questões;
- Realizar seminários periódicos mediados pela universidade (Pró-Reitorias de Graduação e Extensão, bem como fóruns de licenciaturas) com EJA e movimentos sociais, envolvendo professores e alunos de EJA;
- Desenvolver estudos e pesquisas sobre os temas em questão;
- Desenvolver processo de formação inicial e continuada que contemple as questões em pauta.

2.5 Currículo e Educação Popular

A reconfiguração do currículo precisa dar-se fora das grades e matrizes, a partir de princípios. Os princípios da Educação Popular constituem referência para a formação inicial (universidades), formação continuada de profissionais de educação, para os sistemas de ensino e para a própria educação popular. Desses princípios cabe aqui destacar: a dialogicidade – perguntas mais que respostas; trabalho como produção social da vida; perspectiva de totalidade; alteridade – reconhecimento das diferenças; respeito às especificidades/singularidades dos sujeitos da EJA (educadores, educandos), suas histórias como ponto de partida; fazer “com” os sujeitos e não “para” eles; emancipação /construção da autonomia cidadã.

O currículo ressignificado tem como finalidade a construção de uma sociedade fraterna, igualitária e democrática.

2.5.1 Proposições

- Ampliar a divulgação do Fórum de EJA para a publicação/

divulgação das dissertações sobre a EJA, tomando-o como instrumento político na socialização das produções (textos, teses, dissertações monografias etc.);

- Reafirmar que se trata de *educação e não ensino de jovens e adultos*;

- Retirar o documento Proposta Pedagógica para o 1º Segmento, que está no portal do MEC (elaborado no período FHC), e refazê-lo a partir dos princípios da educação popular;

- Reconhecer a historicidade da educação popular, nos movimentos populares anteriores a Paulo Freire, a partir dele e em vários sistemas de ensino;

- Buscar no diálogo com a universidade que esta fale “com” o Movimento Popular e não “para ele”;

- Garantir compromisso da universidade em dar retorno das pesquisas feitas no movimento popular ou comunidade.

2.6 Currículo e as questões dos povos do campo

Na realidade dos povos do campo, a cultura e o trabalho são observados como princípios educativos que reafirmam a identidade desses povos e dos próprios projetos educativos colados à realidade camponesa. Portanto, a educação deve ser vinculada a outros espaços – atividades educativas –, contemplando o diálogo e a reflexão das diversidades existentes, tais como as questões étnico-raciais, de gênero, produção, trabalho, relações de poder etc.

Na reconfiguração do currículo da EJA é fundamental o diálogo com o movimento de agroecologia; a produção de literatura alternativa que valorize a história e a cultura camponesa; a celebração e o festejo da cultura dos povos do campo (elevação da auto-estima). No entanto, é também necessário que as escolas urbanas contemplem em seus currículos as questões relativas ao campo não mais de forma pejorativa.

2.6.1 Proposições

- Trazer e reconhecer as contribuições das iniciativas pedagógicas das organizações sociais do campo;

- Assumir a prática da pesquisa como estratégia educativa e como princípio fundante do processo pedagógico;

- Desencadear processos formativos que contribuam também

para a reflexão sobre os modos de produção agrícolas existentes e para o aprendizado e afirmação de um novo modelo de produção (agroecológico), pautado por uma matriz científica e tecnológica comprometida com a segurança alimentar e com a sustentabilidade ecológica e planetária;

- Garantir que o calendário das escolas de EJA do campo seja diferenciado conforme assegurado na LDB;

- Considerar as diversas experiências significativas já concretizadas para a elaboração de diretrizes curriculares da EJA do campo;

- Divulgar, reconhecer e avaliar a pedagogia da alternância, bem como a ecopedagogia;

- Conhecer valores históricos, artísticos e culturais dos sujeitos da EJA no campo;

- Desenvolver metodologias apropriadas, as quais, a partir do conhecimento da realidade da comunidade, possam partir da prática para entender os conteúdos, e que os conteúdos possam voltar à prática e ao cotidiano, para melhor qualificá-los;

- Buscar formação específica para o educador da EJA do campo para que se garantam profissionais comprometidos com o campo;

- Apoiar a iniciativa do governo federal de criação das licenciaturas específicas para os educadores de campo e solicitar a ampliação do oferecimento desses cursos para todos os estados;

- Estimular no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores a discussão sobre as questões dos povos do campo;

- Buscar na história da EJA e da educação popular subsídios para contribuir na minimização dos desafios da educação do campo, dentro da complexidade e conflitos do campo brasileiro;

- Garantir financiamento para propostas pedagógicas comprometidas com a educação do campo.

Goiânia, GO, 2 de junho de 2007.

Parte 5

Pôsteres Apresentados no II Seminário

Título: A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia

Responsável: Clarice Wilken de Pinho

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo : O objetivo principal desse trabalho foi identificar aspectos que caracterizam as especificidades da formação inicial do educador de jovens e adultos, investigando as habilitações em EJA encontradas nos cursos de Pedagogia do país, considerando sua distribuição regional e seus pontos comuns. A escuta aos egressos, por meio de entrevistas, propiciou a compreensão da trajetória de formação desse educador e das relações entre sua formação e atuação. As interlocuções com NÓVOA, TARDIF e FREIRE nos auxiliaram nas reflexões teóricas. Os resultados da investigação indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem a ênfase em EJA (apenas 1,59%). No entanto, percebemos, ao longo do estudo, uma

grande variedade entre as disciplinas ofertadas, ressaltando-se entre elas o histórico da EJA e sua relação com a educação popular.

Título: Diálogos entre a formação inicial e continuada na prática da educação de jovens e adultos

Responsáveis: Edna Castro de Oliveira e Júlio de Souza Santos

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Resumo: O trabalho centra sua ênfase nas ações de formação em que vêm sendo produzidos entrelaçamentos nas relações entre os sujeitos-educadores da EJA, em formação, no âmbito da Universidade. Partindo do princípio de que a formação do educador de jovens e adultos não deve restringir sua oferta ao Curso de Pedagogia, o trabalho em questão busca explicitar elementos de uma prática em construção, em que estudantes das licenciaturas e alunos da Disciplina Estágio da Habilitação em EJA do Curso de Pedagogia da UFES vêm exercitando diálogos capazes de inspirar políticas de formação, mediadas por ações de ensino, pesquisa e extensão do NEJA/CE/UFES.

Título: Escavações nos labirintos da formação continuada: das raízes do Caapiá às armadilhas da prisão

Responsável: Jane Paiva

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Resumo: As experiências de projetos de extensão para a formação continuada de professores de EJA têm revelado não apenas os desafios de partilhar com sujeitos professores a instigante realidade das escolas, como têm-se colocado como novos e intrincados labirintos que põem à prova a capacidade de pesquisadores perceberem múltiplas e complexas relações existentes entre sujeitos que aprendem, nos espaços diversos em que se exercitam práticas pedagógicas. Inspirados no caapiá-do-rio-de-janeiro – erva que se ramifica do litoral ao noroeste do estado, com raízes rizomáticas –, iniciou-se a atividade sistemática de formação com redes públicas (principalmente municipais). O objetivo era compreender a trama complexa que enreda sujeitos professores na formação continuada, resposta ao inacabamento de homens e mulheres profissionais do magistério. Essa rede-raízes se espraiou pelo estado e adentrou as

escolas de presídios, arditosamente armados para “resistir” aos processos de formação. Como cuidadosos investigadores, escavamos fundamentos, histórias, concepções e práticas, desvendando algumas possíveis sendas nesse labirinto.

Título: Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos

Responsável: Maria das Graças Ferreira

Instituição: Universidade Estadual de Londrina, PR

Resumo: O CEEJA, Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, é uma iniciativa do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina através da Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Seu objetivo é discutir a formação de professores da EJA e para a EJA, na perspectiva do conhecimento das ações locais, nacionais e internacionais que interferem nas políticas educacionais e por sua vez nas políticas de EJA no Brasil.

Título: Jovens e adultos, sujeitos tão (des)conhecidos

Responsável: Olga Celestina da Silva Durand

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Resumo : Esse trabalho é resultado parcial de uma pesquisa que tem como temática central a investigação sobre o perfil dos sujeitos educandos da Educação de Jovens e Adultos, na região metropolitana de Florianópolis. Tem como objetivo primeiro desenvolver, junto aos professores e educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das redes de ensino municipal, estadual e federal da região metropolitana de Florianópolis, as questões da indissociabilidade da construção do conhecimento e a constituição dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino. Buscamos diálogos com autores da área da educação, sociologia e psicologia, com o intuito de fortalecermos a compreensão da construção do conhecimento e a constituição dos sujeitos da EJA. A metodologia do trabalho da qual nos valemos – para além dos debates e discussão com os professores em formação – foi buscada junto aos próprios sujeitos estudantes, por meio de questionários e entrevistas, bem como depoimentos sobre o pensar e o agir do próprio jovem e adulto. Destacam-se, ainda, elementos sobre a sua escolarização e o pertencimento a grupos culturais. Constatamos,

como reflexões parciais, um frágil conhecimento por parte dos professores sobre os seus sujeitos estudantes e, em contrapartida, um forte interesse e desejo dos jovens e adultos de serem conhecidos, valorizados e respeitados, na constituição dos seus saberes escolares, que tenham como base a sua história e sua cultura.

Título: Núcleo de Educação de Adultos (NEAd/UFV): uma experiência de formação de educadores de jovens e adultos

Responsável: Rosa Cristina Porcaro

Instituição: Universidade Federal de Viçosa

Resumo: O NEAd/UFV tem atuado na formação de educadores de jovens e adultos desde 1987, oferecendo estágio a alunos dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Esse processo se dá pela prática cotidiana dos estagiários em turmas de EJA. Trata-se de um processo contínuo de pesquisa e reflexão sobre essa prática, mediante a formação de grupos de estudos, com o oferecimento de minicursos sobre temas específicos do processo de ensino de jovens e adultos. Os minicursos são planejados a partir do diagnóstico das dificuldades do estagiário em sua prática e do envolvimento desses na organização das plenárias dos Fóruns Regionais e da participação destes nas plenárias do Fórum Mineiro.

Título: A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia: a proposta, os professores e os alunos

Responsáveis: Cláudia Borges Costa, Dinorá de Castro Gomes e Esmeraldina Maria dos Santos

Instituição: Universidade Católica de Goiás

Resumo: Este trabalho apresenta uma síntese de três pesquisas que se inscrevem na discussão da educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ele tem como objetivo apresentar a proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos da RME de Goiânia, sua concepção teórico-filosófica e sua vinculação com a prática escolar; a origem dos saberes dos professores de EAJA e, também, a relação da aprendizagem com a vida do educando, sobretudo na categoria trabalho. Foram realizadas pesquisas

do tipo qualitativo, sendo escolhidos instrumentos metodológicos apropriados, no universo da 5ª a 8ª séries da referida Rede.

Título: Formação inicial de professores na EAJA: a experiência do Curso de Pedagogia FE/UFG

Responsável: Denise Elza Nogueira Sobrinha

Resumo: A formação de professores perpassa por vários momentos (formação inicial, cultura escolar em que estão inseridos os sujeitos e uma formação continuada). Esses momentos de formação possuem suas especificidades e em grande parte articulam-se entre si, promovendo uma formação ampla dos sujeitos. Esse trabalho tem por objetivo compartilhar o processo de formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia FE/UFG, através do estágio desenvolvido em escolas públicas municipais de Goiânia. Para tanto, alguns aspectos serão considerados na apresentação dessa experiência. Um deles refere-se ao entendimento de que o professor em formação do curso noturno é também um trabalhador assim como os educandos da EAJA. Um outro diz respeito à indissociabilidade do ensino com a pesquisa durante o processo de formação. Mais um, concerne à importância de se organizar parcerias com as escolas públicas como possibilidade de construção de uma práxis pedagógica crítica, autônoma e reflexiva.

Título: Reflexões sobre a formação do educador de jovem e adulto, realizada no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

Responsável: Prof. Dr. Erenildo João Carlos – DFE/CE/ UFPB

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Resumo: A assunção da EJA ao estatuto de modalidade de ensino, fixada na LDB 9.394/96, no Parecer CNE/CP 011/2000 e na Resolução CNE/CP 01/2000, passou a exigir das Universidades brasileiras uma responsabilidade mais contundente e efetiva sobre o processo de formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos do país. Nesse sentido, com este painel objetiva-se refletir sobre o que o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba tem feito sobre a educação de jovens e adultos e, em especial,

a formação do educador destinado a atuar nesse campo. Tendo em vista esse propósito, assinalamos uma série de ações que indicam o esforço do Centro de Educação, tanto em nível de graduação e de pós-graduação, de garantir e promover o debate, a formação e a pesquisa sobre a EJA. Consideram-se a nova concepção de EJA e as implicações que resultam dela. Apesar do desenvolvimento de ricas e pertinentes realizações, o Centro de Educação da UFPB tem se deparado com uma grande demanda a atender. Com isso, há um horizonte de lutas a ser efetivado, no sentido de concretizar o direito subjetivo, dos jovens e adultos, de terem educadores qualificados profissionalmente para atendimento às necessidades específicas de aprendizagem.

Título: Grupo de Estudos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA – Londrina)

Responsável: Marlei de Rodrigues da Silva Perrude

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O grupo de estudos refere-se a um curso de atualização pedagógica para 60 professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos das Redes Estadual, Municipal e outras do município de Londrina Paraná. Trata de questões teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno adulto. Tem sua justificativa na necessidade de discutir com professores a dimensão pedagógica e teórica que fundamenta a prática de sala de aula, além de possibilitar a reflexão sobre o ensino para jovens e adultos. Desenvolve-se com a presença dos professores quinzenalmente em grupos de estudos e oficinas pedagógicas. Os resultados do trabalho são acompanhados e avaliados por uma equipe de apoio pedagógica.

Os Autores

Adelaide Brasileiro

Pedagoga, mestre em Educação, educadora popular do MOVA e assessora da Secretaria de Estado da Educação do Pará.

Carlos Rodrigues Brandão

Educador, participante de lutas e diálogos sobre os movimentos populares, a cultura popular e a educação popular desde 1962. Atualmente, pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros. O texto que faz parte deste livro é a revisão reduzida e atualizada de um documento longo e anterior.

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Heleusa Figueira Câmara

Licenciada em Letras, com mestrado em Ciências Sociais pela PUC/SP (1999) e doutorado em Ciências Sociais pela PUC/SP. Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora de Comunicação nas Organizações no curso de Administração.

Leôncio Soares

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com mestrado e doutorado em Educação. Pesquisador do CNPq e FAPEMIG, membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG e do Fórum Mineiro de EJA.

Luiz Olavo Ferreira

Mestrando em Educação pela FaE-UFMG e professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Graduado em Educação

Física, especialista em informática pública, melhoramentos da qualidade da educação básica e esporte escolar.

Maria Eliete Santiago

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, graduada em Pedagogia, com mestrado em educação e doutorado em Ciências da Educação.

Maria Margarida Machado

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, graduada em História, especialista em políticas públicas, com mestrado e doutorado em Educação. Membro do Fórum Goiano de EJA.

Paulo Carrano

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Pesquisador do CNPq-nível 2. Graduado em Licenciatura em Educação Física e Desporto, especialista em Educação e Reeducação Psicomotora, com mestrado e doutorado em educação.

Sandramara Matias Chaves

Professora de Didática e Prática de Ensino e de Metodologia do Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFG e Pró-Reitora de Graduação. Atualmente preside o Fórum Centro-Oeste de Pró-Reitores de Graduação.

Raquel Alves de Carvalho

Graduada em Pedagogia com especialização em informática e educação e mestrado em educação. Doutoranda da UNIMEP.

Tânia Maria de Melo Moura

Professora da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia, especialista em métodos e técnicas de ensino, com mestrado e doutorado em Educação.



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**
II SEMINÁRIO NACIONAL

Organização:

UFG,
UCG,
CEFET/GO,
Faculdade Araguaia,
INCRA/GO,
SEE e
SME/Goiânia.

Realização:

SECAD/MEC
Fórum Goiano de EJA

30 de maio a 02 de junho de 2007
Goiânia-GO.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Ministério
da Educação



ISBN 856073136-9



9 788560 731367

ERRATA DA PUBLICAÇÃO DO II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

O ENSINO INCLUSIVO DOS RACIONAIS NA EJA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

Prof. Ms. Tácio Vitaliano da Silva. (SME/PPGECNM-UFRN).
taciovsilva@yahoo.com.br

O ensino inclusivo dos Números Racionais se faz necessário para EJA, pois a maioria do público dessa modalidade é formado por trabalhadores que diariamente lidam com situações nas quais os números racionais são utilizados. Partindo dessa afirmativa, observamos em nossa prática docente a dificuldade que estes educandos têm em compreender os números racionais e suas operações, fazendo assim com que eles se sintam excluídos do processo de ensino-aprendizagem desse campo numérico. Para realizar o ensino inclusivo, o professor tem que ser capaz de promover uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula. Dessa forma foram propostas algumas atividades em sala através de uma seqüência didática, e a partir de sua resolução foram observados alguns pontos favoráveis a essa seqüência: os alunos observados nesta atividade incluíram-se nas discussões em sala com relação aos racionais. Eles tiveram oportunidade de compreender, através de situações problematizadoras, a fração: tanto os subconstructos quanto as operações, superando a fragmentação excessiva do conhecimento matemático nos racionais.