

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

JOYCE MIRELLA LACKI RIBEIRO

**REVALORANDO O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMPINAS
2010

JOYCE MIRELLA LACKI RIBEIRO

REVALORANDO O PAPEL DO EDUCADOR NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do grupo de pesquisa Direito à Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientação: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

CAMPINAS
2010

Autor: LACKI, JOYCE MIRELLA RIBEIRO.

Título: "REVALORANDO O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS".

Orientadora: PROF. DR. SAMUEL MENDONÇA.

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 14/12/2010.

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. SAMUEL MENDONÇA



PROFA. DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI



PROF. DR. SILVIO DONIZETTE OLIVEIRA GALLO

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t374
R484r

Ribeiro, Joyce Mirella Lacki.
Revalorando o papel do educador na educação de jovens e adultos / Joyce Mirella Lacki Ribeiro. - Campinas: PUC-Campinas, 2011.
141p.

Orientador: Samuel Mendonça.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação de adultos. 2. Professores - Formação. 3. Educadores. 4. Educação do adolescente. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed. CDD – t374

Dedico este trabalho ao meu querido pai, Herminio Ribeiro.

Agradeço a Deus pela possibilidade de realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça pela acolhida e por ter me apresentado um referencial teórico com o qual me identifiquei.

À Prof.^a Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e ao Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo pelo encaminhamento dado à pesquisa por ocasião do exame de qualificação, assim como também pelas valiosas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço também a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação baseou-se na seguinte pergunta: como a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, com vistas à emancipação intelectual? Para investigar essa questão, realizamos um levantamento sobre essa modalidade de ensino, abrangendo os aspectos históricos, políticos, legais e aqueles referentes à formação dos educadores nas instituições que habilitam para o exercício da docência. Procedemos ao estabelecimento de relações entre a necessidade de uma formação inicial consistente acerca da Educação de Jovens e Adultos e as implicações na qualidade do ensino, bem como na permanência dos educandos na escola. Problematizamos questões sobre a constituição da profissionalidade dos educadores na prática docente e, por concebermos os educadores como profissionais reflexivos, consideramos que o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a ampliação de seus saberes devam ser contemplados nos programas de formação continuada. Tomando como referência os conceitos de emancipação e embrutecimento intelectual apresentados por Rancière (2010), apontamos a produção do conhecimento científico como uma possível alternativa para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educadores, devido à possibilidade de avançarem para além dos conhecimentos de ordem prática. As reflexões acerca da formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos sinalizam para a possibilidade de desenvolvimento do processo formativo com vistas à emancipação intelectual por meio da utilização dos espaços/tempos destinados à formação continuada, porém, desde que planejados com essa intencionalidade, em uma perspectiva de reconhecimento e potencialização das capacidades intelectuais e saberes dos educadores. Empregamos o termo *revalorar*, proveniente da filosofia nietzschiana e aplicamos ao contexto desta modalidade educativa, com a finalidade de atribuir novos valores a alguns de seus aspectos fundamentais e, principalmente, ao papel do educador, devido à relevância da função social que desempenha junto aos jovens e adultos brasileiros.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos, formação do educador, emancipação intelectual.

ABSTRACT

The current dissertation was based on the following question: how the formation of youth and adult educators can contribute to the development of their autonomy with regards to the intellectual emancipation? To investigate this matter, we have done a survey about this teaching modality, including its historic, political, legal aspects and also aspects as to the educator formation in institutions that qualify for the exercise of docency. We proceed to the establishment of relations between the need of a consistent initial formation about Youth and Adult Education and the implications in the teaching quality, as well as in the permanence of the students at school. We make inquiries on the formation of the professionalism of educators in the teaching practice and because we conceive the educators as reflexive professionals, we consider that the development of their intellectual capabilities and the amplification of their knowledge must be taken into account in the programs of continued education. Taking as reference the concepts of intellectual emancipation and brutalization presented by Rancière (2010), we point out the production of scientific knowledge as a possible alternative for the development of the intellectual autonomy of educators, due to the possibility of advancing beyond their knowledge in a practical order. The reflections about the formation of Youth and Adult educators point to the possibility of development of the formative process with regard to the intellectual emancipation, by means of using the space/time destined to continued education, with the restriction though that they be planned with this intention, in a perspective of recognizing and enabling the intellectual capabilities and the knowledge of the educators. We employ the term *to revalue*, which comes from the philosophy of Nietzsche and we apply it to the context of this teaching modality, with the aim of attributing new values to some of its fundamental aspects and mainly to the role of the educator, due to the relevance of the social function that it develops next to the Brazilian youth and adults.

Keywords: Youth and Adult Education, educator formation, intellectual emancipation.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1	
Uma visão retrospectiva da educação de adultos no Brasil.....	18
1.1 Campanha de Educação de Adultos.....	19
1.2 Movimentos de Educação Popular de 1960 e a proposta de Paulo Freire	24
1.3 Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.....	27
1.4 Política educacional dos anos de 1990.....	31
Capítulo 2	
Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos.....	41
2.1 Constituição Federal de 1988 e a Lei LDB 9.394/96.....	46
2.2. FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.....	50
2.3 O analfabetismo e a baixa escolaridade no Brasil.....	55
Capítulo 3	
A formação do educador de jovens e adultos.....	63
3.1 Características da Educação de Jovens e Adultos.....	66
3.2 Panorama da formação inicial dos educadores e a EJA	69
3.3 Formação continuada: um campo de direitos.....	77
3.4 Reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos.....	79
Capítulo 4	
A Revalorização da Educação de Jovens e Adultos.....	83
4.1 Retomando aspectos essenciais.....	86
4.2 A revalorização da EJA no cenário educacional brasileiro.....	92
4.3 A revalorização do educador da EJA	95
4.4 As solicitações da prática docente por um educador reflexivo e criativo.....	98
4.5 Direito à formação continuada.....	102
Capítulo 5	
A emancipação intelectual dos educadores da EJA.....	106
5.1 A relevância da formação inicial para os educadores da EJA.....	109
5.2 O processo formativo do educador e a superação do estado de <i>menoridade</i>	114
5.3 Formação continuada em serviço e a emancipação intelectual dos educadores da EJA.....	120
Considerações finais.....	131
Referências.....	136

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “Revalorando o papel do educador na Educação de Jovens e Adultos”, está inserida na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação do Educador”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Sob orientação do Prof. Dr. Samuel Mendonça, investigamos a temática que envolve a Educação de Jovens e Adultos, especificamente a formação do educador e, para isso, desenvolvemos a investigação no interior do grupo de pesquisa “Direito à Educação”.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa da Educação Básica, voltada ao atendimento das pessoas com idade a partir de 15 anos, que não tiveram acesso à escola na idade apropriada ou não concluíram o ensino fundamental obrigatório. Contempla, portanto, os analfabetos e as pessoas com baixa escolaridade. Para compreendermos a magnitude do problema do analfabetismo no Brasil, recorreremos aos dados do IBGE de 2007, que apontavam 14,1 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais¹. Esse índice corresponde à demanda potencial para a Educação de Jovens e Adultos; modalidade de ensino que a nosso ver não desfruta da merecida visibilidade no cenário educacional brasileiro. Muito se discute sobre o ensino fundamental regular, ensino médio, ensino profissionalizante e, mais recentemente, sobre a Educação Infantil, mas a Educação de Jovens e Adultos permanece relegada a um plano secundário no que diz respeito aos seus aspectos fundamentais, os quais serão apresentados no decorrer desta dissertação.

Por ser uma modalidade de ensino que abarca uma faixa etária ampla e, portanto, que abrange uma diversidade discente heterogênea, a Educação de Jovens e Adultos contempla um conjunto de peculiaridades que lhe são próprias e que a caracterizam e diferenciam do ensino fundamental regular. Atuar nesse contexto diferenciado pode representar um desafio aos educadores, pois, como veremos adiante, os cursos de formação inicial abordam o estudo dessa

¹ Fonte: IBGE, PNAD. Observatório da Equidade – Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

modalidade de ensino de maneira insuficiente, se tomarmos como parâmetro as complexidades que apresenta.

Por se tratar de uma modalidade educativa que atende a pessoas das classes sociais menos favorecidas e que, não raro, também são privadas de acesso aos demais direitos sociais como habitação, saúde, saneamento básico, entre outros, consideramos que os educadores da Educação de Jovens e Adultos desempenham um importante papel social, podendo contribuir para a transformação de uma realidade de exclusão, especialmente no que se refere diretamente à dimensão educacional. Nesse sentido, a função social do educador da EJA extrapola o ensino do conteúdo escolar propriamente dito, reverberando em outros aspectos da vida cidadã. Esta modalidade educativa abarca características singulares e, também por isso, justificamos o nosso intento de revalorar a EJA especialmente quanto à necessidade de aprimoramento da formação de educadores.

Atuar nesse campo educativo, onde se evidenciam as consequências da desigualdade da distribuição de renda, bem como a injustiça social para com parcelas significativas da população brasileira, sinaliza para um perfil de educador diferenciado, consciente da importância de sua função social e da dimensão política do trabalho que realiza. Desse contexto surgiu o problema da presente dissertação: como a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, com vistas à emancipação intelectual? É preciso observar que o presente estudo contempla o aprimoramento do ato de educar e, assim sendo, o foco da investigação coloca-se na figura do educador.

Veremos que os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos trilham um caminho formativo singular constituído, inclusive, por meio das contribuições dos saberes provenientes da prática pedagógica, adquiridos no enfrentamento dos desafios cotidianos, superando, dessa forma, as possíveis carências herdadas da formação inicial. Por concebemos os educadores da EJA como profissionais em formação, consideramos que o desenvolvimento do processo formativo deva conduzir ao aprimoramento de suas capacidades e almejar a autonomia intelectual.

Tomando por base o exposto acima, o principal objetivo desta pesquisa consiste em investigar como a formação dos educadores da EJA pode contribuir

para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e ampliação da consciência sobre a relevância do trabalho que realizam, pois acreditamos que esta formação influencia na educação dos jovens e adultos brasileiros.

Temos clareza de que a formação dos educadores se dá em um processo contínuo, todavia, consideramos importante ressaltar que os saberes constitutivos de sua formação profissional são de natureza diferente, isto é, os conhecimentos adquiridos por meio das experiências dos docentes se diferenciam dos conhecimentos sistematizados, científicos. O estudo da emancipação dos educadores engloba a análise desses saberes de natureza diversa.

Para nos apropriarmos das informações fundamentais sobre a Educação de Jovens e Adultos e embasarmos teoricamente nossas reflexões e com o intuito de atingirmos o objetivo por nós proposto nesta pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos:

- Realizar um levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos;
- Levantar os aspectos legais e de financiamento da EJA;
- Investigar a formação inicial dos educadores da EJA;
- Justificar a necessidade da reavaliação da EJA;
- Estabelecer relações entre a formação continuada e a emancipação intelectual dos educadores da EJA.

O método utilizado na presente investigação consistiu em revisão bibliográfica e análise documental. A justificativa deste método encontra amparo na natureza da pesquisa, a qual se desenvolveu no contexto dos fundamentos da educação, mais especificamente da filosofia da educação. Pesquisas filosóficas da educação são, antes de qualquer coisa, pesquisas filosóficas e, neste sentido, tanto o método e a linguagem, como a forma de interpretação, buscam amparo na filosofia.

Consideramos que a opção por determinada metodologia de pesquisa não se resume à seleção de um conjunto de técnicas, para muito além disso, compreendemos que o método é inerente ao exercício filosófico e proporciona a superação das convicções do senso comum por aqueles construídos através do rigor do pensamento filosófico. Folscheid (2006) esclarece que:

Com efeito, escolhe-se geralmente seguir uma formação filosófica porque essa disciplina, apesar de sua abstração, corresponde a interrogações e a interesses existenciais e porque envolve convicções e

valores pessoais. No entanto, a filosofia, desde a sua origem, apresentou-se como uma atividade do espírito que pede que suspendamos as opiniões imediatas, que nos mantenhamos afastados das discussões espontâneas, na medida em que estas só nos remetem a preconceitos e a nossas crenças irrefletidas. (p.IX).

É sobre a necessidade de ir além dos conhecimentos adquiridos por meio da vivência que trata a presente pesquisa. No capítulo final desta dissertação, problematizamos o processo formativo dos educadores da Educação de Jovens e Adultos com vistas ao aprimoramento formativo.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, abordamos o tema de forma qualitativa, o que reforçou a necessidade dos referenciais teóricos para fundamentar, esclarecer, justificar e até mesmo explicar os fenômenos estudados. Identificamos-nos com esta abordagem de pesquisa, uma vez que propicia aos pesquisadores infindáveis possibilidades de análise do objeto de investigação, podendo contribuir para a construção do conhecimento, haja visto que um mesmo fenômeno pode ser estudado sob diferentes perspectivas, ainda que embasado por referencial teórico semelhante. Acreditamos que sempre existirá a possibilidade de criação de um conhecimento novo, impulsionado pela criatividade e pelo exercício da reflexão crítica.

Do ponto de vista da análise e discussão das fontes levantadas, para cada capítulo selecionamos as respectivas bases teóricas. De forma breve, o referencial teórico do primeiro capítulo foi Soares (2006a), do segundo capítulo Di Pierro (2009) e do terceiro Alvorado Prada (2007). Os três primeiros capítulos constituem-se de fundamentos para as discussões mais específicas apresentadas nos capítulos quatro e cinco. São, portanto, capítulos propedêuticos que foram cuidadosamente elaborados a partir do rigor conceitual e da argumentação típica da reflexão filosófica. Iniciamos com a exposição da situação da Educação de Jovens e Adultos no plano histórico, em seguida adentramos na esfera legal e, para completar, investigamos questões acerca da formação inicial dos educadores. Procedemos à análise sistemática dessas fontes associadas ao nosso objeto de pesquisa, estabelecendo relações entre a formação dos educadores e o desenvolvimento da autonomia intelectual, realizamos reflexões cuidadosas sobre as questões por nós levantadas, dentre elas a importância da formação inicial e a necessidade de valorização dos saberes dos educadores.

É preciso esclarecer que, ao longo de toda a dissertação, apresentamos os diferentes aspectos legais que amparam a Educação de Jovens e Adultos. Consideramos importante recorrer a esta abordagem, a fim de frisar que os direitos estão assegurados legalmente, mas que sua efetivação está distante do plano concreto. Concordamos com Arroyo (2006) no que se refere à necessidade de reconfiguração da EJA no campo dos direitos, rompendo com o ranço assistencialista. Acreditamos que estaremos melhor instrumentalizados para reivindicar o que está posto na lei se tivermos consciência dos direitos assegurados, bem como para ampararmos as discussões sobre a revalorização dessa modalidade educativa.

Do ponto de vista formal, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo I, “Uma visão retrospectiva da educação de adultos no Brasil”, apresentamos um levantamento histórico de algumas das principais políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Partimos da análise da “Campanha de Educação de Adultos” de 1947, idealizada e coordenada por Lourenço Filho, evidenciando seu caráter progressista para a época ao conceber a educação de adultos como condição necessária ao exercício da cidadania. A Campanha partia do princípio de que, para promover o desenvolvimento educacional da população brasileira e elevar o nível instrucional no país, a alfabetização dos adultos, juntamente com a educação básica das crianças, eram ambos componentes indispensáveis. Em seguida aprofundamos nossos estudos sobre os Movimentos de Educação Popular de 1960 e sobre a proposta inovadora de Paulo Freire, a qual introduziu um modelo teórico-metodológico para a educação de adultos. Esses movimentos inspiravam-se nas ideias de Paulo Freire e concebiam a educação de adultos de forma crítica, voltada à transformação social, por meio da conscientização, da participação e atuação na vida política. Como expressão da política educacional dos anos 1970 e do Regime Militar, destacamos o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, o qual teve abrangência nacional e contribuiu para legitimar a nova ordem político econômica. Teve, como um dos objetivos principais, qualificar a mão de obra para as indústrias, atendendo assim às necessidades de desenvolvimento econômico do país. Por fim, analisamos o panorama das políticas educacionais dos anos de 1990 voltadas à educação básica de jovens e adultos. As diretrizes dessas políticas se efetivaram por meio da focalização em

programas destinados às populações beneficiárias - rompendo com o princípio da universalização de direitos - e foram desenvolvidos em parcerias com organizações da sociedade civil. Destacamos alguns programas que estão em curso atualmente na área da Educação de Jovens e Adultos, entre eles o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, implementado no governo Luiz Inácio Lula da Silva.

No capítulo II, “Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos”, apresentamos os aspectos legais que amparam a Educação de Jovens e Adultos e aqueles referentes à distribuição de verbas públicas. Evidenciamos a importância da Lei LDB 5692/71, que instituiu o ensino supletivo no país, fortemente marcado por seu caráter compensatório e assistencialista, o qual perdura até os dias atuais nessa modalidade de ensino. Em seguida, expusemos os ganhos educacionais assegurados na Constituição Federal de 1988 - oferta obrigatória e gratuita do ensino fundamental a todos, independentemente da idade - incluindo, portanto, aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Destacamos as contribuições da Lei LDB 9394/96, que incluiu a Educação de Jovens e Adultos no conjunto das modalidades de ensino da Educação Básica, pressupondo respeito às especificidades próprias da clientela atendida. Discutimos aspectos referentes à contemplação tardia na EJA no FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - no que se refere ao seu financiamento e, para concluir este capítulo, examinamos alguns índices estatísticos referentes ao analfabetismo e à baixa escolaridade no Brasil, os quais nos forneceram dados para a avaliação da dimensão do problema do analfabetismo.

No capítulo III, “A formação do educador de jovens e adultos”, apresentamos algumas características próprias da Educação de Jovens e Adultos que justificam a necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado em relação ao ensino fundamental regular, subsidiado por referencial teórico-metodológico próprio. A seguir expusemos o panorama da formação inicial dos educadores nos cursos de Pedagogia e problematizamos a questão referente à invisibilidade da EJA nos currículos das instituições formativas. A seguir, introduzimos a questão da formação continuada dos educadores da EJA, considerada com um direito - assegurado legalmente - do educador aos espaços/tempos para aperfeiçoamento profissional. Finalmente, concluímos esse panorama da formação inicial dos

educadores apontando para a necessidade de uma reconfiguração para a EJA², assentada no campo dos direitos, como alternativa à visão assistencialista.

Iniciamos o capítulo IV, “A Revalorização da Educação de Jovens e Adultos”, com uma breve retomada dos principais aspectos contidos nos três capítulos anteriores, com o propósito de mostrar o fio condutor que fundamenta a necessidade da revalorização da EJA no cenário educacional brasileiro. Por revalorização entendemos a conquista de novos valores, diferentes daqueles que estão postos atualmente. Revalorar difere-se, neste sentido, de revalorizar, pois não estaremos reafirmando os mesmos valores, mas sim apontando para a necessidade de outros valores serem atribuídos aos diferentes aspectos da EJA. Contemplando a temática específica da formação do educador, neste capítulo evidenciamos a necessidade do compromisso social e político dos educadores para com essa modalidade educativa, com vistas às transformações sociais, sobretudo no que diz respeito à superação da exclusão educacional e apresentamos um perfil de educador que se aproxima das solicitações dessa modalidade educativa. Contextualizando o trabalho docente na EJA, apresentamos as solicitações da prática por um educador reflexivo e criativo em resposta às solicitações que emergem do cotidiano. Sob a perspectiva da revalorização da EJA, apresentamos mais elementos sobre a formação continuada.

Por fim, no capítulo V, “A emancipação intelectual dos educadores da EJA”, dispõe de nosso capítulo principal em que articulamos as questões por nós problematizadas sobre a formação inicial dos educadores da Educação de Jovens e Adultos e a sua relevância para essa modalidade educativa, associada à qualidade do ensino e à permanência do aluno na escola. Para subsidiar as reflexões sobre o desenvolvimento da autonomia intelectual, recorreremos a Kant, em especial no que se refere à superação do estado de minoridade e estabelecemos relações com o processo formativo do educador. Para concluir, investigamos a potencialização dos espaços/tempos destinados à formação continuada em serviço para o desenvolvimento do processo de emancipação intelectual dos educadores da EJA, e, para tanto, tomamos como referencial Rancière.

² Sobre a reconfiguração da EJA no campo dos direitos legais, aprofundar os estudos em Arroyo (2006).

Enfim, a estrutura formal da dissertação permite contextualizar alguns problemas atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, principalmente, dar conta da questão fundamental, qual seja, “como a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, tornando os educadores mais conscientes da relevância social do trabalho que realizam?”. Nossas considerações sobre esta pergunta encontram-se problematizadas ao longo das reflexões, desenvolvidas ao longo de cada capítulo e são retomadas novamente nas considerações finais. Apesar de termos investigado especificamente o processo de formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, muitos dos aspectos aqui abordados podem ser generalizados para a totalidade dos educadores, principalmente no que diz respeito ao aprimoramento de sua formação e à emancipação intelectual.

Por derradeiro, cabe destacar que este estudo está longe de resolver os problemas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas o esforço foi no sentido de apresentar alternativas à formação continuada de educadores. Com efeito, por ocasião do exame de qualificação conhecemos a obra de Rancière e, por certo, revisitar a EJA em um trabalho futuro, a partir desta perspectiva de autonomia que coloca em evidência a atuação específica do aluno, poderá indicar ainda mais elementos para a filosofia da educação em nosso país...

Capítulo 1

Uma visão retrospectiva da educação de adultos no Brasil

Visando melhor compreender a problemática que envolve a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, consideramos necessário abordar o tema de maneira contextualizada, o que nos remete, sobretudo, à dimensão histórica.

Neste capítulo nos propomos apresentar alguns marcos históricos, ligados à construção de uma retrospectiva da educação de adultos no Brasil. Diante da riqueza de informações produzidas ao longo dos anos sobre o tema e disponíveis à consulta, optamos por apresentar alguns fatos históricos por nós considerados relevantes e merecedores de destaque, pois contêm informações essenciais que possibilitam a compreensão de como a Educação de Jovens e Adultos está constituída atualmente.

Recorremos às fontes históricas com o objetivo de buscar informações acerca da educação de adultos desde o período colonial, quando os jesuítas vieram para o Brasil e catequizaram os indígenas. Vemos com clareza que a história educacional no país é rica em detalhes e informações, conhecer tudo isto se torna fundamental a quem atua na área. Contudo, o presente trabalho não tem como objetivo apresentar uma reconstituição histórica global da educação de adultos no Brasil. Limitar-nos-emos a apresentar uma releitura de algumas políticas de escolarização básica de adultos, a saber: Campanha de Educação de Adultos de 1947, Movimentos de Educação Popular da década de 1960, Mobra e programas educacionais dos anos 1990. Para esta tarefa recorreremos aos estudos de Haddad (2000), Beisiegel (1997), Di Pierro (2009) e Soares (2006a), autores que compõem nosso referencial teórico da revisão histórica. Por fim, apresentamos algumas considerações pessoais acerca das iniciativas passadas no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Di Pierro (2001) esclarece que:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência

se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. (p. 59).

Conforme citação acima, foi a partir de 1940 que ganhou corpo uma política nacional voltada à educação de adultos. O conseqüente aumento das atribuições e responsabilidades do Estado para com a nova demanda educacional está relacionado à expansão dos direitos sociais das massas populares que se urbanizavam e pressionavam por melhores condições de vida. Além disso, o governo tinha por incumbência prover qualificação mínima à força de trabalho, atitude necessária ao crescente processo de industrialização e ao desenvolvimento econômico do país.

1.1. Campanha de Educação de Adultos

Como expressão da política educacional dos anos 40, em 1947 é lançada a “Campanha de Educação de Adultos”, idealizada e coordenada por Lourenço Filho³. Essa iniciativa surgiu no momento político brasileiro de volta da democracia ao país e alguns fatores foram determinantes para esta mudança na forma de governo, dentre eles o restabelecimento das eleições diretas, bem como a pressão internacional corporificada pela UNESCO. (Soares, 2006b).

A “Campanha de Educação de Adultos” tinha como princípio estender a educação fundamental a todos, não ficando restrita apenas às crianças e adolescentes, contemplando também os adultos de ambos os sexos. Nesse contexto, a alfabetização de adultos era considerada de fundamental importância para o desenvolvimento educacional da população brasileira como um todo, possibilitando a elevação do nível da educação do país. Além de recuperar o atraso educacional da população, a condição de adulto instruído era necessária para aumentar a eficiência do ensino infantil, na medida em que os pais instruídos

³ Manuel Bergström Lourenço Filho: Educador e psicólogo brasileiro nascido em Porto Ferreira, SP, realizador de um importante trabalho de reformulação do ensino no Brasil e em outros países da América Latina pelo qual mereceu o título de Mestre das Américas. Membro do Conselho Nacional da Educação e diretor-geral do Departamento Nacional de Educação (1937) organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e foi seu diretor (1938-1946). Após deixar o INEP (1936), ministrou cursos em universidades latino-americanas e colaborou (1944) na reforma do ensino do Paraguai. Organizou e dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos (1949), durante o qual recebeu o título de maestro de las Américas. Morreu no Rio de Janeiro e entre suas obras sobressaíram-se Juazeiro do padre Cícero (1926), Introdução ao estudo da escola nova (1930), uma obra fundamental sobre os fundamentos psicológicos e biológicos das novas doutrinas pedagógicas do século XX, Tendências da educação brasileira (1940) e A pedagogia de Rui Barbosa (1954).

poderiam participar mais ativamente da educação de seus filhos. Partia do pressuposto de que os efeitos da alfabetização de adultos se estenderiam à educação das crianças, pois o adulto instruído teria maiores possibilidades de atuação no âmbito de suas relações sociais, inclusive na orientação e instrução dos próprios filhos. Beisiegel (1997) reforça essa ideia quando esclarece que:

Se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas um adulto provido de alguma instrução, em um meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade. (p. 29).

De maneira clara, Beisiegel (1997) explicita a forma pela qual se dá a intrínseca relação entre educação de adultos analfabetos e educação básica de crianças, considerando ambos componentes indispensáveis para elevação do nível educacional da população. O autor entende que por esse e outros princípios a “Campanha de Educação de Adultos” ainda possui caráter exemplar. Concordamos com a exemplaridade dos pressupostos dessa Campanha devido à concepção de que a educação infantil e a educação de adultos são ações concorrentes para o desenvolvimento educacional de um país. Consideramos que a educação de adultos não pode ser considerada de forma utilitarista, apenas como mera capacitação para ingresso no mercado de trabalho.

Há 63 anos, Lourenço Filho já concebia a educação de adultos como condição necessária ao exercício da cidadania. Entendia que, por meio da apropriação da leitura, escrita, aritmética, conhecimentos básicos sobre a natureza e a sociedade, o homem teria possibilidade de participar mais ativamente, não só da educação dos filhos, mas da vida social, econômica, cultural e política do País. Usufruindo desse direito, o homem estaria em condições mais favoráveis de ir à busca de outros direitos básicos como saúde, habitação, saneamento, lazer, entre outros tantos que não são garantidos efetivamente a grandes parcelas populacionais.

Conforme afirma Beisiegel (1997):

A natureza dessa educação necessária a todos os brasileiros foi sistematicamente reafirmada pelo educador em seus escritos da época: tratava-se de uma educação de base, ou educação fundamental,

entendida como processo educativo capaz de proporcionar a cada indivíduo instrumentos indispensáveis à cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo e de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (p. 31).

Tomando por base o exposto acima, identificamo-nos com essa concepção ampla de educação de adultos, cuja finalidade extrapola os limites da alfabetização e considera o educando adulto como sujeito portador de conhecimentos e potencial agente de transformações sociais. Vista sob essa ótica, educação de adultos e exercício da cidadania constituem elementos indissociáveis de um processo voltado à inclusão social.

De acordo com Soares (2006b), por ocasião da “Campanha de Educação de Adultos”, foram abertas dez mil classes de alfabetização espalhadas pelos municípios do País, com uma infra-estrutura básica para atendimento a essa demanda. Na época, o índice de analfabetismo chegava a 56% e abarcava mais da metade da população acima de 15 anos. A proposta da Campanha era alfabetizar os educandos adultos em três meses e após esse período encaminhá-los para o ensino regular.

Como recursos didáticos de apoio ao estudante foram produzidos livros, cartilhas e demais materiais informativos, contendo noções de higiene, saúde, produção/conservação de alimentos entre outros temas simplistas. Apesar de se destinarem ao público adulto, traziam como modelo o método silábico, tal qual era utilizado na alfabetização de crianças. Sobre essa metodologia de trabalho didático, Marques (2009) esclarece que:

Entretanto, esses materiais não diferiam substancialmente dos utilizados pelas crianças, os materiais para adultos eram os mesmos do ensino primário comum. Primeiro Guia da leitura produzido pelo Ministério e distribuído em larga escala para todas as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim focos de estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos dissertativos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. (SME, *apud*. MARQUES 2009, p.27)

De acordo com a citação acima, a “Campanha de Educação de Adultos”, utilizando-se dos mesmos procedimentos metodológicos e materiais pedagógicos semelhantes aos aplicados no ensino primário regular infantil junto aos educandos adultos, estabelecia uma comparação entre a situação da criança analfabeta e a situação do adulto iletrado, ou seja, este último se assemelhava à criança em relação à aprendizagem e também nos aspectos sociais. Segundo Soares (2006b), “o analfabeto continuava a ser incapaz e marginal” (p.27).

Essa concepção de ensino trazia imbuída a ideia de que o essencial era apenas decodificar o código escrito, sem preocupação com o desenvolvimento do senso crítico. Apenas nos anos 60, com a divulgação das ideias de Paulo Freire⁴, é que houve mudança no paradigma teórico-pedagógico da educação de adultos.

Com relação aos profissionais e à infraestrutura básica necessária ao atendimento dos educandos, a Campanha fez apelo ao engajamento voluntário da população, pagando um pró-labore a quem se dispusesse a realizar a tarefa de alfabetizar os adultos. Também arcava com os custos da iluminação do ambiente das salas de aula. A exposição da precariedade das condições materiais em que atuavam os educadores evidencia o caráter missionário e assistencialista da alfabetização de adultos.

A “Campanha de Educação de Adultos” durou até 1963, pois não obteve o sucesso esperado, sobretudo na zona rural. Embora o país estivesse em um momento de intensa industrialização, embalado pelo sentimento nacionalista, a Campanha não continha bases suficientemente sólidas para sustentar um projeto nacional de alfabetização. Por fim, caracterizou-se como uma ação temporária, emergencial, a qual propunha acabar com o analfabetismo num curto espaço de tempo.

⁴ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: Educação: prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Cartas à Guiné Bissau (1975), Pedagogia da esperança (1992) À sombra desta mangueira (1995).

Já no final da década de 50, são apresentadas críticas efetivas ao modelo adotado pela Campanha. Dirigiam-se às deficiências financeiras e administrativas, assim como também ao âmbito pedagógico. As críticas mais consistentes foram apresentadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, e partiram de um grupo de pesquisadores de Pernambuco, liderados por Paulo Freire. Dentre as críticas, denunciavam o caráter superficial do aprendizado e a falta de um método adequado à população adulta, visto que a Campanha não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica aos educandos.

Por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Freire preconizava que a realidade dos alunos adultos teria de ser a base para a organização dos cursos a eles destinados e que o trabalho educativo deveria ser realizado “com” o homem, e não “para” o homem, estabelecendo entre ambos uma relação dialógica.

Conforme cita Freire (2002):

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (p. 58).

A partir dessas ideias inovadoras, a concepção vigente de adulto não alfabetizado se modificou. Visto até então como “ignorante e imaturo”, passou a ser considerado como sujeito produtor de cultura e saberes. Os materiais didáticos a eles destinados deveriam contemplar o universo adulto e não serem apenas adaptações daqueles utilizados pelas crianças, sobretudo no que se refere ao conteúdo problematizador da realidade vivenciada pelo educando adulto.

De fundamental importância foram as contribuições de Paulo Freire no que diz respeito à introdução de um novo modelo teórico-metodológico para a educação de adultos, assim como também para a problematização da questão do

analfabetismo no Brasil, embasada nas denúncias das péssimas condições em que viviam os indivíduos analfabetos. Com a contextualização socioeconômica do problema do analfabetismo, foi possível alterar a lógica da culpabilização do povo brasileiro pelo atraso econômico do país; ideia recorrente naquele período histórico.

Soares (2006b) faz a seguinte análise:

Por isso, um dos pressupostos que baseavam a sua proposta de alfabetização [de Paulo Freire] era que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas. (p. 43).

De acordo com a citação acima, o analfabetismo no Brasil, que até então era considerado como sendo a causa dos problemas econômicos, sociais e culturais do país, passa a ser visto como efeito dessa mesma situação, por meio da problematização das condições de vida do povo.

Apesar da pouca duração, a “Campanha de Educação de Adultos” trouxe para o campo das reflexões pedagógicas a discussão sobre a alfabetização de adultos. Nos anos 50, foram criadas outras campanhas para combater o analfabetismo, porém tiveram curta duração e baixa visibilidade no cenário educacional, por produzirem poucos efeitos diante da magnitude do problema.

1.2. Movimentos de Educação Popular de 1960 e a proposta de Paulo Freire

No final da década de 1950 e início dos anos 60 surgiram vários movimentos de educação e cultura popular - os quais serão citados a seguir - sobretudo na região Nordeste do país, inspirados nas ideias de Paulo Freire. Essas iniciativas atuavam paralelamente à ação governamental e foram criadas por grupos populares articulados a movimentos sociais, cujo objetivo era criar condições para alterar o quadro socioeconômico e político através da alfabetização da população. Faz-se necessário ressaltar que, naquele período, a educação era vista como importante instrumento político,⁵ pois possibilitava ao

⁵ É preciso registrar que a educação é também um instrumento político; aliás, por esta razão, ela foi usada em outros períodos com este propósito, inclusive partidário, divorciando-se de suas

adulto alfabetizado o direito ao voto e participação na vida política, negada aos cidadãos analfabetos - os quais compunham a maioria da população.

Alguns desses movimentos merecem destaque devido à sua expressividade, como o MEB – Movimento de Educação de Base; o MCP – Movimento de Cultura Popular; os CPC's – Centros Populares de Cultura; o CEPLAR – Campanha de Educação Popular. Todos eles concebiam a alfabetização de adultos de forma crítica, voltada à transformação social e acreditavam que, se conduzida dessa forma, a educação poderia contribuir para transformação social por meio da conscientização, da participação e da atuação política dos cidadãos na sociedade, expressa, sobretudo, pelo poder do voto.

Conforme cita Pereira (2005):

Partindo de uma nova compreensão da relação entre problemática educacional e problemática social, começa a ganhar força uma nova concepção pedagógica, na qual o analfabetismo passa a ser entendido como sendo o efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual e não mais como causa. Assim, o processo educativo deveria sempre partir da realidade dos educandos, identificando sua origem, seus problemas e a possibilidade de superá-los, e interferindo, desse modo, na estrutura social que produzia o analfabetismo. (p. 15).

A citação acima destaca as relações entre a dimensão educativa e a dimensão social da educação de adultos. O problema do analfabetismo passa a ser visto de uma forma mais ampla e crítica e, para tanto, os referenciais teórico-metodológicos passam a ser apropriados ao trabalho educativo realizado com os educandos adultos.

Os movimentos de educação popular utilizavam materiais didáticos próprios, tendo como referencial a proposta educacional de Paulo Freire. De acordo com a nova metodologia, ao invés de usarem cartilhas semelhantes às das crianças, partiam da própria realidade do educando para a confecção de materiais para uso do grupo, tendo como base os vocábulos pertencentes ao universo adulto. Cabia ao educador selecionar algumas dessas palavras, as quais serviriam de ponto de partida para o processo de alfabetização. Essas palavras –

atribuições mais peculiares, com destaque para a promoção da cidadania. Por instrumento político utilizado naquele período entende-se a dimensão relacionada diretamente ao procedimento de voto.

chamadas de palavras geradoras – remetiam à vivência do aluno, problematizando a realidade e discutindo caminhos para sua superação.

Nesse sentido, Freire (2002) salienta a importância de:

(...) não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [escola] – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (p. 33).

A citação acima evidencia a necessidade de considerar os conhecimentos dos educandos, assim como também destaca a relevância da relação dialógica para melhor compreensão e problematização da realidade vivenciada pelos educandos.

Inspirado nas ideias de Paulo Freire surgia nesse período um novo paradigma pedagógico, baseado na convicção de que os sujeitos das aprendizagens são produtores de cultura, tendo o diálogo como princípio educativo central. Devido à dimensão social e política contida nas propostas pedagógicas desenvolvidas com base nesses estudos, a expressão “Educação de Adultos” foi substituída por “Educação Popular”.

Com o fim da Campanha de Educação de Adultos em 1963, o Ministério da Educação lançou, em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, concebido como um programa de alfabetização em massa e incorporando as ideias e orientações de Paulo Freire. A iniciativa teve pouca duração e, em 31 de março de 1964, com o Golpe Militar, esse e muitos outros movimentos de educação popular acabaram por desaparecer sob a repressão do Governo Militar, uma vez que eram vistos como ameaça à nova ordem estabelecida. O novo governo passou a assumir o controle da alfabetização de adultos lançando o MOBRAL.

1.3. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL

De acordo com Soares (2006b), em 1967 foi criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, iniciando efetivamente suas atividades em 1969. Desde o início de sua implantação, possuía uma estrutura autônoma e paralela em relação ao Ministério da Educação, contando com volume significativo de recursos investidos na montagem de uma organização de âmbito nacional. Para sua operacionalização foram instaladas comissões municipais por todo o país, as quais eram responsáveis pela execução das atividades junto aos alunos.

Segundo Di Pierro (2001), as orientações diretivas, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos eram rigidamente controlados e centralizados pelo MOBRAL. Desde sua criação, foi concebido como um programa que se extinguiria após a erradicação do analfabetismo e, sendo assim, teve pouca articulação com o sistema de ensino básico no que se refere à continuidade dos estudos após a etapa inicial da alfabetização.

Devido à vasta presença em todo o país, o MOBRAL contribuiu para legitimar a nova ordem político-econômica. Segundo Pereira (2005), um dos objetivos centrais do programa era formar mão de obra para as indústrias e empresas, estabelecendo uma relação funcional entre a alfabetização e as necessidades econômicas do país.

Como bem explicita Di Pierro (2001):

Em virtude de sua presença maciça em todo o país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder às orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. (p. 61).

A citação acima destaca a importância da Educação de Adultos como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do país, bem como para legitimação da nova ordem política daquele período histórico.

No que se refere à concretização da proposta educativa do MOBRAL, Soares (2006) acrescenta que a metodologia e os materiais didáticos elaborados assemelhavam-se àqueles utilizados nos movimentos de educação e cultura popular baseados na proposta educacional de Paulo Freire. Como estratégia para alfabetização também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade vivenciada pelo aluno adulto e, a partir delas, ensinavam os padrões silábicos da língua portuguesa. Contudo, ressalta que as semelhanças entre os dois métodos eram superficiais e restringiam-se às estratégias metodológicas, pois o conteúdo crítico e problematizador da proposta original concebida por Paulo Freire foi esvaziado.

As mensagens contidas nos manuais continham forte conteúdo ideológico⁶ e reforçavam a necessidade de esforço pessoal do aluno adulto para que se integrasse ao processo de produção econômica e contribuísse para o desenvolvimento do país. O material didático utilizado junto aos alunos era padronizado para todas as regiões brasileiras, desconsiderando os diferentes contextos sócio-culturais brasileiros e as especificidades de cada região.

Ainda segundo Soares (2006b), o MOBRAL recrutava alfabetizadores sem muitas exigências formativas, refletindo a despreocupação com a qualificação do educador e reforçando a ideia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever também poderia ensinar. O “professor” poderia ser qualquer pessoa, atuar de qualquer forma e ganhar qualquer coisa. Mensagens assim eram divulgadas junto à população: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a mão domável, eu mato a sede de saber”.

Assim como na “Campanha de Educação de Adultos” de 1947, no MOBRAL a educação de adultos era vista como compensatória, de caráter assistencialista e não como um direito humano⁷. Observa-se, pelo conteúdo

⁶ Como exemplo de material didático com forte conteúdo ideológico, o qual atribuía à educação importância fundamental para o desenvolvimento do país e para a melhoria de vida do povo, apresentamos um texto retirado de um livro do “Curso de alfabetização funcional”, do MOBRAL: “Benedito já sabe ler e escrever. Arranjou um emprego melhor. Vai trabalhar numa fábrica.” (Ministério da Educação e Cultura, *apud* CUNHA, 1991, p.49).

⁷ A Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu artigo XXVI, que toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus

expresso na mensagem exposta acima, um forte apelo ao voluntariado e uma nítida intenção de responsabilização da população diante do problema do analfabetismo. Inclusive o adjetivo utilizado - domável - remete ao adestramento de animais e não ao homem, reforçando assim o desrespeito à condição de educando adulto.

Di Pierro (2001) afirma que, ao longo da década de 1970, o MOBRAL diversificou sua atuação, visando sua sobrevivência. Também teve por intenção responder às críticas recaídas sobre a veracidade dos índices apresentados como resultado efetivo frente ao problema do analfabetismo e sobre a insuficiência do domínio dos rudimentos da leitura e da escrita por parte dos educandos adultos.

Analisando o fim do movimento, Soares (2006b) acrescenta que:

Os últimos anos do MOBRAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Pedagogicamente, o MOBRAL também passa a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever. (p. 46).

O período que antecedeu a extinção do MOBRAL caracterizou-se pelas críticas que incidiram sobre a qualidade do trabalho pedagógico, apesar da tentativa de diversificação de atividades. Di Pierro (2001) esclarece que um dos desdobramentos mais significativos da diversificação da atuação do MOBRAL foi a criação de um programa que previa a condensação das quatro primeiras séries do antigo ensino primário em blocos de aprendizagem, cursados num menor período de tempo. A partir desse programa foram assentadas as bases para que se viabilizasse o oferecimento da continuidade da alfabetização aos alunos adultos, até então algo inexistente. Surgia o embrião do que mais tarde se configuraria como o Ensino Supletivo com caráter compensatório.

Somente em 1971, com a promulgação da Lei 5.692/71, é que foi instituído o ensino supletivo no Brasil, o qual tinha por finalidade “suprir a escolaridade regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria”. (BRASIL – Ministério da Educação e do

elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Desporto/Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71). A introdução do conceito de “supletividade” contribuiu para ampliar a concepção vigente de escola, assim como também para definir uma política pública voltada à educação de adultos. Pela primeira vez na história da educação brasileira uma lei federal contemplava tal educação.

Conforme cita Pereira (2005):

Essas experiências de alfabetização inicial de adultos, mais o trabalho desenvolvido pelo MOBRAL, foram os responsáveis pela alfabetização de um grande contingente de pessoas que passou a demandar do governo a criação de cursos que dessem continuidade ao processo educativo iniciado. Foram criados, em 1971, os Centros de Estudos Supletivos em resposta a essa necessidade. (p. 16).

As experiências citadas acima se referem aos programas em torno da alfabetização de adultos, criados por iniciativa de organizações populares, as quais tinham em comum, nas suas propostas pedagógicas, as orientações de Freire. Ao final da década de 1970 essas experiências isoladas reapareceram espalhadas por todo o Brasil, simultaneamente às atividades do MOBRAL e surgidas no interior da sociedade civil. Muitas dessas práticas mesclavam-se com as práticas do MOBRAL, gerando ações contraditórias às orientações governamentais, por desenvolverem o senso crítico e problematizador da alfabetização. Após concluírem o período inicial de alfabetização, demandas populares passaram a pressionar os sistemas públicos de ensino para que fossem oferecidos cursos que possibilitassem aos adultos a continuidade dos estudos.

Segundo Pereira (2005), já na década de 80, com o início da abertura política no país, multiplicaram-se as experiências e projetos de alfabetização de adultos organizados pela sociedade civil em ambientes não escolares, como associações de moradores, sindicatos, comunidades religiosas entre outros. Foram denominadas como experiências de *educação não formal*⁸ por ocorrerem

⁸ Utilizaremos a definição de Gadotti (2005): A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma matriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (p. 2).

em espaços não escolares, entre outras características. Nesse contexto, o MOBRAL, que já vinha perdendo sua expressividade nos meios políticos e educacionais ao longo dos últimos anos de atuação, foi extinto em 1985 com o fim do Regime Militar e em seu lugar, com a Nova República foi criada a Fundação Educar.

A Fundação Educar passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades da sociedade civil e empresas, abrindo mão do controle centralizado que caracterizou o MOBRAL. De acordo com Soares (2006b):

A Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do MOBRAL, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Também de maneira diferente do seu antecessor, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas. (p. 47).

Conforme exposto acima, a Fundação Educar se limitava a exercer a supervisão sobre os recursos que eram transferidos para as instituições que desenvolviam os programas de alfabetização, delegando às mesmas a incumbência de efetivar os programas educacionais para os jovens e adultos.

Ainda de acordo com Soares (2006b), essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – o Governo Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar, extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra instância que a substituísse ou assumisse suas funções. A partir de então, o governo federal deixou de ser articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos.

1.4. Política educacional dos anos 1990

Segundo esclarece Di Pierro (2009), após a extinção da Fundação Educar, o MEC – Ministério da Educação e Cultura – elaborou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC – que não chegou a ser efetivado devido, entre outros fatores, à falta de controle com relação à destinação de recursos.

Para Pereira (2005), os anos 90 se caracterizaram como sendo um período marcado pela existência de uma lacuna com relação às políticas educacionais para adultos. Porém, contraditoriamente à ausência do governo federal no âmbito das políticas públicas de educação de adultos, em cinco de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, a qual estendeu o direito à educação àqueles que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental.

Conforme afirma Soares (1999):

A Constituição Federal de 1988 representou avanços sociais significativos. O artigo 208 garante a educação a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária. Essa garantia representa uma conquista em relação à Carta anterior, que estabelecia como dever do Estado o atendimento à população dos 7 aos 14 anos, deixando a população jovem e adulta excluída do direito fundamental à educação. (p. 29).

Tomando por base a citação acima observa-se que, enquanto o governo federal eximia-se do campo da educação de adultos, em direção oposta, ocorria um ganho legal com a extensão do direito à educação a todos os cidadãos, estabelecido na Lei Carta Magna. Ainda de acordo com Soares (2006b) no que se refere à ausência de políticas públicas para a educação de adultos: "... com a desobrigação do governo federal em atender esse direito, os municípios iniciam ou ampliam a oferta de educação para jovens e adultos." (p. 47). O engajamento dos municípios na atividade educacional desse segmento está correlacionado à Constituição Federal, a qual assegurou o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de qualquer idade e responsabilizou o poder público por ofertá-la.

Sobre a participação dos municípios no oferecimento da educação de adultos, Di Pierro (2001) esclarece que:

O crescimento da participação dos municípios na oferta de oportunidades de escolaridade inicial para jovens e adultos teve início em 1990, por ocasião da extinção da Fundação Educar, quando o governo federal retirou-se subitamente desse campo de atuação, delegando aos parceiros locais – sem qualquer negociação prévia – a responsabilidade por dar continuidade ao atendimento. (p. 324).

De acordo com o exposto acima, diante da ausência do poder público federal no que se refere ao oferecimento de educação para adultos, os governos

municipais e organizações da sociedade civil passaram a desenvolver experiências educacionais em espaços não escolares, dentre as quais se destaca o MOVA – Movimento de Alfabetização, cuja proposta envolvia o poder público e as iniciativas da sociedade civil.

Sobre o direcionamento que tomaram as políticas públicas dos anos de 1990, influenciadas pela política e economia, Di Pierro (2001) esclarece que:

A literatura recente sobre políticas educacionais na América Latina e no Brasil, caracteriza os anos 1990 como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, reformas estas estritamente vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos internacionais e inspiração do pensamento neoliberal. Nesse contexto, as reformas foram regidas por premissas econômicas e procuraram, sobretudo dotar os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível, nos gastos do setor público, de modo a cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal. Seguindo essa orientação, o objetivo explícito da reforma educacional implementada pelo governo federal brasileiro na segunda metade dos anos 1990 foi racionalizar o gasto público e redistribuí-lo entre os níveis de ensino, de modo a aumentar a eficiência interna do sistema, ampliando a cobertura, melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos. (p.323).

A citação acima apresenta um panorama das mudanças políticas e econômicas ocorridas nos anos de 1990 e as suas implicações nos sistemas de ensino, dentre as quais podemos destacar a descentralização de recursos, a redução de gastos com a educação e a pressão por maior eficiência dos sistemas de ensino. A partir dessas novas diretrizes para o campo educacional, as iniciativas do governo federal para a educação de adultos passaram a ser oferecidas na forma de programas, rompendo com o princípio da universalização de direitos.

Em 1995 foi lançado o PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional, em regime de parceria entre governo federal e sociedade civil, cuja proposta tinha como objetivo ampliar e diversificar a oferta de educação profissional, com o intuito de qualificar e requalificar a população economicamente ativa, com baixa escolaridade. As ações procuravam oferecer formação profissional a grupos considerados prioritários por critérios econômicos ou a grupos de vulnerabilidade social, tais como assentamentos rurais, portadores de deficiência, jovens, detentos e egressos do sistema penitenciário, entre outros.

Sua população alvo era composta por segmentos inseridos de forma muito precária no mercado de trabalho, assim como também voltado àquelas populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social, segundo Soares (2006a).

Após alguns anos de atuação, em 2003, com o novo Governo Federal, o PLANFOR foi substituído pelo PNQ – Plano Nacional de Qualificação, implantado efetivamente a partir de 2004, como fruto da política de qualificação profissional. O PNQ manteve os mesmos objetivos de seu antecessor e a mesma estrutura organizacional, montada sob o regime de parcerias com organizações da sociedade civil.

Vinculado ao Governo Federal por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 1998 foi lançado o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, estabelecido em regime de parceria entre Governo Federal e Instituições de Ensino Superior Públicas. Foi criado com o objetivo de superar os índices alarmantes de analfabetismo entre os assentados rurais e elevar a escolaridade média dos trabalhadores do campo, utilizando metodologias adequadas à realidade rural. Com vistas ao desenvolvimento dos assentamentos e a valorização da agricultura familiar, também formava técnicos para a produção e administração rural, proporcionando melhores condições para a permanência do homem no campo. Até meados de 2008, o PRONERA oferecia bolsas aos alunos como forma de auxílio com as despesas referentes aos estudos, bem como cobria os custos com transporte aos centros universitários onde eram oferecidos os cursos. Porém, em 2009, uma série de mudanças na organização do PRONERA ocasionaram a desarticulação do curso, como cita Cordeiro (2009):

Neste ano, o Ministério do desenvolvimento Agrário/INCRA, contribui numa operação que ocasiona o desmonte do PRONERA. A começar pelo corte no orçamento de 2009, inviabilizando grande parte da execução dos projetos em andamento e de novos já aprovados pela Comissão Pedagógica. A segunda ação foi divulgada através de circular em abril, endereçada aos superintendentes regionais, determinando a suspensão da execução de cursos via convênio, apontando como possível apenas a contratação via licitação. Este fato descaracteriza profundamente o Programa, naquilo que ele tem de específico e único, a parceria, que envolve o trabalho conjunto e a construção coletiva entre governo e sociedade civil. (p.02).

No entendimento da autora acima, as mudanças que incidiram negativamente sobre o PRONERA contribuíram para a sua desarticulação e inviabilizaram grande parte dos projetos que estavam em andamento, devido ao corte no orçamento e à suspensão dos cursos via convênios.

Em 1996 foi lançado o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, que propunha ação conjunta entre o governo federal, empresas privadas, municípios e universidades. Visava atender primeiramente aos municípios das Regiões Norte e Nordeste do país, com a supervisão de instituições de ensino superior das regiões Sul e Sudeste e posteriormente passou a focalizar suas ações nos municípios e periferias metropolitanas. O programa foi alvo de muitas críticas por parte dos pesquisadores, por reeditar práticas pedagógicas consideradas superadas, além de se caracterizar como um programa aligeirado - com duração de seis meses - contando com alfabetizadores semipreparados, aos quais era oferecido apenas um mês de treinamento, reforçando assim a ideia de que qualquer pessoa pode alfabetizar.

No entender de Di Pierro (2001), o PAS foi concebido como sendo um esquema de parceria coordenado por uma equipe nacional, onde o empresariado, juntamente com o MEC, assumiu a função de financiador, impelido pelo sentido de responsabilidade social e/ou por marketing político. Nesse esquema de parcerias, aos governos municipais cabia a coordenação local dos programas, proporcionando a infraestrutura necessária ao funcionamento, tal como distribuição de merenda e o ajuste de educadores e coordenadores - o que trazia dividendos políticos aos municípios. As instituições de ensino superior realizavam cursos de formação de educadores e ofereciam suporte técnico. Finalmente, as comunidades mobilizavam os educadores e os educandos. Esse esquema de parceria mostrou-se eficiente, pois os vários parceiros cumpriam as funções operacionais que lhe foram atribuídas na estrutura cooperativa. Contudo, o esquema de parceria se faz presente apenas na instância operacional, conforme esclarece Di Pierro (2001):

O conceito de parceria, entretanto, parece estar vigente apenas no plano operacional, pois não se faz refletir em instâncias de gestão do PAS. A Associação de Apoio ao Programa de Alfabetização Solidária, que articula empresários e dirigentes do governo federal, não incorpora as instituições de ensino superior e os municípios; serve de instrumento

para a captação de recursos privados e gestão financeira do Programa, mas não delibera sobre planos estratégico e pedagógico. A simbiose dos corpos diretivo e executivo da Associação e do Programa faz com que o poder decisório esteja, na verdade, muito concentrado. (p. 332).

A citação acima evidencia a desigualdade presente nesse esquema de parcerias, onde as instâncias de gestão centralizam o poder decisório. O conceito de parceria é aparente e apenas incide sobre o plano operacional, haja visto que as universidades e os municípios não podem participar das decisões estratégicas no que se refere à gestão financeira e organizacional. Com relação ao suporte oferecido pelas universidades, Di Pierro (2001) complementa:

O Conselho Consultivo da Coordenação das Universidades, que não foi eleito por seus pares, tem poder para influir em deliberações de caráter político-pedagógico, mas não influencia decisões estratégicas e de gestão financeira. (p. 333).

Nesse esquema de parcerias, cabe à universidade deliberar sobre as questões de caráter pedagógico, ficando à margem das instâncias de gestão. A mesma crítica se aplica à limitação operacional de atuação dos municípios. Di Pierro (2001) acrescenta que:

Os municípios são meros receptores do Programa, não estando representados em nenhuma instância de deliberação. As decisões estratégicas são tomadas pela Coordenação do Programa, que se subordina hierárquica e formalmente ao Conselho da Comunidade Solidária, mas necessita manter algum tipo de comunicação fluente e subordinação perante o Ministério da educação, do qual provêm os recursos federais do Programa. (p. 333).

Por fim, Di Pierro (2001) afirma que essa organização estrutural do PAS contempla um conceito onde os parceiros participam de modo subordinado; os canais e a hierarquia das instâncias de tomada de decisões não estão bem definidos, o que não configura um modelo horizontal de gestão democrática. Ao contrário disso, comporta relações de poder que rompem com a transparência e a reciprocidade entre os parceiros, permitindo que práticas políticas autoritárias prevaleçam sobre a orientação democrática.

No que se refere aos aspectos pedagógicos dos PAS, Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem que:

O programa Alfabetização Solidária padece de algumas das conhecidas limitações das campanhas de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens

realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo. (p.38).

Os autores apresentam características que se baseiam em um conceito limitado de educação de adultos, que reedita práticas ineficientes de campanhas anteriores e não promove a problematização dos múltiplos aspectos sociais, políticos e econômicos que trazem implicações no problema do analfabetismo. O tema da campanha veiculada na mídia sobre o PAS era: “Adote um analfabeto”, reforçando, dessa forma, a imagem de que a pessoa que não sabe ler é passível de adoção, ou seja, de uma ação assistencialista e não considerada como sujeito de direito que é. Segundo Soares (2006b) os resultados do PAS também foram pouco significativos: menos de um quinto dos adultos atendidos pelo programa foram capazes, ao final do processo, de ler e escrever pequenos textos.

Oferecer educação para os adultos por meio de programas com caráter assistencialista e em parcerias com instituições da sociedade civil revela a transferência do governo de sua responsabilidade pública aos setores da sociedade civil. Haddad e Di Pierro (2000) explicam que:

Embora o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas em curso tendem a deslocar a escolaridade de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta básica à educação jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais. (p.39).

A citação acima destaca a transferência de responsabilidades, por parte dos sistemas públicos, para organizações da sociedade civil no que diz respeito ao atendimento da demanda populacional jovem e adulta por educação. Esse modelo de política educacional, voltada à realização de programas é danoso, pois não atende a todos e transfere a responsabilidade do governo para setores sociais.

Com a troca de governo, em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade no novo governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva. Para isso foi criada a Secretaria de Erradicação do Analfabetismo e foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de

erradicar o analfabetismo no país. O programa foi concebido num esquema de parcerias entre órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

O programa Brasil Alfabetizado - PBA – foi criado para ter abrangência nacional, mas a partir de 2007, devido a uma série de mudanças estruturais e conceituais, passou a focalizar o atendimento na Região Nordeste, onde se concentram os municípios com altos índices de analfabetismo, priorizando assim as ações nessa região. De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura:

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. (2009).

Nas informações apresentadas acima, pode-se observar que a grande maioria dos municípios atendidos pelo programa localiza-se no Nordeste. Essa focalização em determinadas regiões beneficiárias rompe com o princípio da universalização de direitos à educação, ao deixar outras localidades desatendidas.

Faz-se necessário destacar uma importante mudança conceitual que incide sobre a seleção e formação de professores para o PBA. Desde o início do Programa, a alfabetização era feita por professores leigos, mas a partir de 2007, o MEC passou a incentivar os professores da rede pública a participarem do programa, oferecendo capacitação aos docentes nas universidades e em Organizações não Governamentais (ONG's).

Para enfrentar os problemas referentes à baixa frequência e à evasão nos cursos de alfabetização de adultos, o PBA conta com a mobilização de gestores locais para que monitorem as dificuldades e articulem estratégias pedagógicas adequadas ao público atendido. O programa também prevê o encaminhamento ao sistema regular de ensino para dar continuidade aos estudos após oito meses de alfabetização.

Analisando a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos, a partir dos anos de 1990, constata-se que foram implementadas poucas iniciativas para solucionar o problema do analfabetismo no Brasil. Para racionalizar os gastos públicos com educação, a reforma educacional dos anos 1990 seguiu as diretrizes das demais políticas públicas sociais. Como bem explicita Di Pierro (2001):

Para atingir esses fins, a reforma educacional obedeceu aos vetores comuns às demais políticas públicas, como saúde e previdência social: descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e população beneficiários; privatização seletiva dos serviços; e desregulamentação, que, nesse âmbito, implica a supressão ou flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado. (p.323).

Com relação ao campo da educação básica de jovens e adultos, as diretrizes dessa reforma educacional se efetivaram por meio da focalização em programas destinados às populações menos favorecidas, em parcerias com entidades da sociedade civil e através da participação das universidades no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. Consideramos que o rumo que essas políticas vem tomando implicam em consequências perversas pois, se o cidadão adulto se encontra na situação de analfabetismo, não há como priorizar um ou outro grupo populacional, uma vez que todos têm o direito e precisam se apropriar dos instrumentos culturais socialmente construídos para uma inserção mais igualitária na sociedade. O alcance das políticas públicas voltadas aos jovens e adultos analfabetos precisa ser estendido a todos que dela necessitarem. Como bem esclarece Di Pierro (2001):

A diretriz da focalização das políticas sociais tem origem na tese de que, sob condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo. Essa orientação implica o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a configuração de programas compensatórios destinados a mitigar a pobreza. (p. 325).

Merece destaque a questão do “rompimento do princípio da universalidade de direitos”, pois uma política educacional cuja diretriz aponta para a focalização de populações beneficiárias não está respeitando os direitos adquiridos e regulamentados na Constituição Federal, pois, conforme prevê a Carta Maior, todos os cidadãos brasileiros têm direito à educação básica.

A história da educação de adultos no Brasil tem sido marcada pela realização de campanhas e programas que, em curtos espaços de tempo, pretendiam erradicar o analfabetismo nos países. Todas essas iniciativas, em maior ou menor escala, se mostraram ineficientes diante da magnitude do problema. Atualmente, o Programa Brasil Alfabetizado repete a mesma lógica que conduziu as políticas educacionais dos governos anteriores.

Vencer o analfabetismo no Brasil é condição necessária ao desenvolvimento e crescimento econômico do país, assim como também à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Apenas com a realização de campanhas de alcance limitado não será possível superar o problema, pois, além dos analfabetos absolutos, o sistema de ensino regular tem produzido, a cada ano, novos contingentes de analfabetos funcionais. Entendemos que, por se tratar de um problema social mais amplo, a educação de adultos, se considerada isoladamente, não promoverá o desenvolvimento social dos cidadãos por ela atendidos, devendo ser tratada juntamente com outras políticas públicas que favoreçam a superação da exclusão social.

Diante da extensão do problema do analfabetismo, faz-se necessário e urgente uma política nacional que contemple o atendimento educacional a todos os cidadãos jovens e adultos, indo além do conceito de campanha, garantindo a universalidade dos direitos à educação.

A trajetória histórica dessa modalidade educativa está associada às questões legais e, no capítulo seguinte, investigaremos a Educação de Jovens e Adultos sob o aspecto da legislação que a ampara.

Capítulo 2

Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos

Ao longo da história da educação de adultos no Brasil, destacam-se duas características que até hoje se fazem presentes em algumas políticas públicas e contribuem para a estagnação dos avanços conceituais, teóricos e metodológicos neste campo educativo. Estamos nos referindo ao caráter compensatório dispensado à educação de adultos e à predominância da visão assistencialista, que desconsidera o educando adulto como sujeito portador de direitos.

Segundo o dicionário Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo compensar é definido como “reparar o dano” (p.508) e é com esse sentido estrito que historicamente vem sendo abordada a educação de adultos em diferentes períodos da história educacional brasileira. Tal concepção de ensino nos remete à Lei 5.692/71, a qual instituiu o ensino supletivo no país. A matéria é regida pelos artigos 24 ao 28, nos quais estão explicitadas as finalidades, abrangência e formas de operacionalização do ensino supletivo.

O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas, de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (Art. 24, capítulo IV, Ensino Supletivo, Lei 5.692/71).

Para a época em que foi promulgada, esta lei foi inovadora, pois introduziu o conceito de supletividade. Até então, nenhuma outra legislação federal havia abordado a educação de pessoas jovens e adultas. De acordo com o exposto na lei, a finalidade essencial do ensino supletivo era clara: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria”. A utilização do termo *suprir* remete ao sentido de preencher, remediar, completar a escolarização regular.

Além de instituir o ensino supletivo, as determinações do parágrafo único, artigo nº 24, da Lei 5.692/71, abrem possibilidades de emprego de novas

formas de atuação pedagógica junto aos alunos desse segmento educacional. Conforme esclarece Di Pierro (2001):

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5.692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. (p. 62).

Essa flexibilização nas formas de oferecimento da educação a jovens e adultos no que se refere à dimensão espaço-temporal, diferentemente dos limites impostos pela estrutura organizacional do ensino básico regular, representou maior possibilidade de acesso aos estudos para essa clientela. Considerando espaços e tempos diferenciados, ampliaram-se as oportunidades de estudo aos alunos trabalhadores. Contudo, ao ter por finalidade repor a escolarização não realizada ou concluída na idade devida, a legislação do ensino supletivo tomava como parâmetro o sistema escolar. A noção de escolaridade perdida ou incompleta remetia aos conteúdos da grade curricular do ensino básico voltado às crianças e adolescentes.

Se, por um lado, a legislação do ensino supletivo se aproximou das condições que favoreciam a escolarização do estudante adulto - ao possibilitar a diversificação das formas de oferecimento dessa modalidade de ensino - por outro lado, desconsiderou o universo adulto ao ter como objetivo a reposição da escolaridade básica. Essa noção compensatória da educação de adultos, presente até hoje nas concepções de grande parte dos educadores e que também permeia o senso comum é equivocada, pois reduz a amplitude da educação de adultos e marca negativamente o aluno como sendo portador de carência cultural, a qual precisaria ser repostada pelo ensino.

Segundo Arroyo (2006):

A educação de jovens e adultos continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciaremos uma segunda oportunidade. A educação de jovens e adultos somente será

reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além de suas carências. (p. 23).

A compreensão da educação de adultos como ensino compensatório, somada à visão assistencialista que ainda hoje predomina em campanhas e programas dirigidos a esse público, precisam ser superadas para que essa modalidade de ensino possa ser reconfigurada, assentando-se sobre as necessidades reais dos alunos por ela atendidos.

A perspectiva assistencialista baseia-se na ideia de auxílio, em uma espécie de ajuda prestada aos alunos adultos das camadas populares. Tal concepção contraria o princípio do direito à educação⁹, já consagrado legalmente em nosso país por meio da Constituição Federal de 1988. Sobre a necessidade de superação dessa concepção assistencialista, Arroyo (2006) esclarece que:

A Educação de Jovens e Adultos sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e dos adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Consequentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito. A Educação de Jovens e Adultos somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. (p. 26).

Faz-se necessário que a Educação de Jovens e Adultos seja assumida como uma política pública e como um dever do Estado, pois o caráter assistencialista com que tem sido considerada historicamente traz implicações na qualidade da educação prestada aos alunos jovens e adultos das classes populares, pois, ao ser concebida como mera ajuda, um favor prestado, apela à

⁹ É importante destacar que Direito à Educação é o nome do grupo de pesquisa em que esta dissertação se desenvolve. Alguns dos objetivos deste grupo, que geram aderência direta à esta investigação, são: a articulação entre os estudos realizados no grupo tem como foco a compreensão da educação enquanto um direito humano. Nessa direção, as temáticas de estudo têm como eixo principal a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Assim, há especiais investimentos no exame crítico das políticas públicas de formação de professores, na vida da escola e da sala de aula, na vida das famílias, das crianças e suas infâncias.

solidariedade e ao trabalho voluntário. Tal condição contribui para a não profissionalização dos educadores, uma vez que não são requeridas exigências profissionais específicas para atuar junto a essa modalidade educativa. De acordo com Soares (1999): “O ensino supletivo vem imprimindo ao longo dos anos uma conotação pejorativa de aligeiramento, de provisoriedade, de professores despreparados, de precariedade de materiais e condições de trabalho, de ensino de segunda classe”. (p. 30).

A citação acima expõe de forma bastante clara algumas características negativas que acompanham a Educação de Jovens e Adultos e que interferem diretamente na qualidade do ensino. Apesar de bastante forte, a expressão “ensino de segunda classe” é pertinente, haja visto que, por muito tempo, a EJA não foi contemplada com recursos financeiros como as demais modalidades educativas. Veremos adiante algumas questões relativas ao financiamento e à formação inicial dos educadores e apresentaremos elementos que possivelmente venham ao encontro das críticas apresentadas acima.

Conforme destaca Fávero (1999):

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem e daqueles que executam e são subordinados. (p.189).

A citação acima destaca a questão da formação do educador e também das práticas pedagógicas específicas para essa modalidade educativa. Aponta as consequências decorrentes da desprofissionalização do educador e, conseqüentemente, da ação educativa por ele realizada. Esses aspectos dizem respeito ao prejuízo causado pela representação assistencialista à reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos, assentada sobre as bases dos direitos assegurados e do dever do Estado.

Concordamos com o posicionamento do autor, pois uma ação educativa de caráter voluntário é completamente diferente de uma ação educativa realizada por um profissional qualificado e inserido em uma estrutura organizacional que conceba sua prática educativa como uma ação intencional, adequada aos educandos por ela atendidos. Outro aspecto levantado pelo autor e por nós considerado de suma importância, diz respeito ao prejuízo causado pela visão assistencialista à construção de um estatuto próprio da Educação de Jovens e Adultos, que pudesse contemplar as questões teórico-metodológicas específicas dessa modalidade educativa. Se o trabalho pedagógico realizado junto aos educandos jovens e adultos for conduzido por voluntários e/ou pessoas não qualificadas para a função, carentes também de uma estrutura organizacional que subsidie suas ações, não haverá, no nosso entendimento, condições para a criação de propostas teórico-metodológicas que poderiam emergir da prática educativa e da reflexão coletiva dos educadores da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Soares (1999):

O conceito de ensino supletivo é muito restritivo se comparado ao entendimento que se tem hoje sobre a Educação de Jovens e Adultos. Ensino Supletivo é uma concepção já superada de educação compensatória, de reposição de conhecimento àqueles que não estudaram na idade própria. Essa concepção não leva em conta as experiências e as especificidades da vida do jovem e do adulto. Trata-os como aqueles que não estudaram, reduzindo o conceito de educação a vivências meramente escolares. (p. 30).

A citação de Soares evidencia a necessidade de superar essa visão compensatória com que vem sendo abordada a EJA, pois esta desconsidera os conhecimentos adquiridos pelos educandos em suas experiências de vida. O conceito de educação torna-se reduzido, uma vez que se limita às vivências e saberes escolares ao propor a reposição dos conhecimentos não adquiridos na idade própria.

A necessidade de superar a perspectiva assistencialista e compensatória com que este tipo de educação vem sendo tratado ao longo do tempo tem sido reiteradamente afirmada por estudiosos da área como Freire, Arroyo, Di Pierro, Soares, Haddad, Ribeiro entre outros. Contudo, ultrapassar essas marcas presentes na história da educação de adultos é um processo

complexo que se insere na luta por uma sociedade mais justa e democrática. Representa, juntamente com outras tantas demandas sociais, a busca pelo reconhecimento e efetivação dos direitos públicos às classes menos favorecidas.

Reconhecer os alunos jovens e adultos como cidadãos portadores de direitos legítimos, e não como sujeitos relegados à ação filantrópica, significa inverter a concepção de aluno presente nessa modalidade de ensino, sendo indispensável à reconfiguração da educação de jovens e adultos assentada sobre os alicerces da legitimação dos direitos. Conforme cita Soares (2003a): “A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação.” (p. 28). Portanto, de acordo com o exposto, faz-se necessário associar o direito à educação às demais políticas públicas de inclusão social, pois somente o acesso à alfabetização não resulta automaticamente em desenvolvimento social e pessoal; não assegura o direito à saúde, à moradia e tampouco supre as necessidades básicas humanas.

2.1 Constituição Federal de 1988 e a Lei LDB 9.394/96

Se concretamente ainda há muito por ser conquistado no plano das ações efetivas, grandes avanços têm sido consolidados no campo dos direitos educacionais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 208 assegura a garantia da educação a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária.

Artigo 208 – O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A garantia de acesso legitimada através do artigo 208 da Carta Magna representou uma conquista em relação à Constituição Federal anterior, a qual estabelecia como dever do Estado o atendimento educacional apenas para a população dos 7 aos 14 anos, excluindo a população jovem e adulta do direito fundamental à educação.

A leitura do artigo 208 merece atenção. Apesar de ser um texto curto, legitima aspectos fundamentais da Educação de Jovens e Adultos que conduzem

a diversas implicações. Ao estender a garantia de ensino gratuito a todos, a partir de 15 anos e sem limite final de idade, amplia o direito de acesso escolar a um enorme contingente de cidadãos. A referência a “todos” não pode ser concebida como a um sujeito abstrato, mas sim a sujeitos singulares e únicos. Abrange uma diversidade muito grande como, por exemplo, os idosos que, incentivados pelas recomendações da área da saúde e pela mídia, cada vez mais procuram espaços de socialização e convivência; abrange também as pessoas portadoras de necessidades especiais, impelidas pelas políticas de educação inclusivas a frequentar diferentes espaços públicos; abrange os adultos em idade produtiva e, mais recentemente, o contingente de jovens analfabetos funcionais¹⁰ que o sistema regular de ensino vem produzindo todos os anos. Sobre esse assunto, Haddad e Di Pierro (2000) alertam para o fato de que:

A desagregação das estatísticas por faixas etárias permite verificar que a elevação das taxas de alfabetização está diretamente relacionada aos grupos etários mais jovens. Há, pois, evidências de que os progressos observados resultam antes da democratização das oportunidades educacionais na infância e adolescência que dos esforços empreendidos ao longo das últimas décadas no campo da educação de pessoas adultas. Entretanto, esses mesmos dados oferecem indícios de que os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público e seus escassos resultados qualitativos estejam reproduzindo continuamente um contingente numeroso de analfabetos funcionais, pois apenas um terço da população jovem e adulta concluiu os oito anos de escolaridade obrigatória e, mesmo entre os adultos jovens, o percentual daqueles que seguiram mais de três anos de estudos continua a ser reduzido. (p.30).

De acordo com o exposto, os analfabetos funcionais egressos do sistema de ensino regular compõem uma demanda em crescente expansão na Educação de Jovens e Adultos. As taxas elevadas de alfabetização correspondem ao grupo etário jovem, evidenciando a democratização de oportunidades educacionais na infância e adolescência e não esforços no campo da EJA. A contemplação dessa diversidade discente requer a adaptação dessa modalidade educativa, exigindo a reformulação de objetivos, currículos, metodologias, estratégias, materiais didáticos, entre outros que atendam às especificidades do alunado.

Posteriormente à Constituição Federal, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96, no artigo 37, confirmou a conquista expressa no

¹⁰ Apresentaremos considerações sobre o analfabetismo funcional mais adiante, na página 55.

artigo 208 da Lei Maior no que se refere à educação como dever do Estado. Na seção V do capítulo II do título V se lê:

Artigo 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas como as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O parágrafo 1º, do artigo 37, da Lei LDB 9.394/96, pode ser considerado como um marco legal na história da Educação de Jovens e Adultos. Ao assegurar oportunidades educacionais apropriadas ao alunado, considerando suas condições de vida e de trabalho, lançam as bases para a caracterização deste tipo de educação como modalidade, a qual pressupõe a seleção de objetivos, metodologias, estratégias pedagógicas, materiais adequados que atendam às especificidades dos alunos.

O caráter compensatório imprimido pela Lei anterior, a LDB 5.692/71, cuja finalidade expressa no artigo 24, capítulo IV, era “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos”, passa a ser superado a partir de uma nova visão de educação de adultos, conforme expresso na nova lei. A nova legislação atesta um ganho qualitativo, pois considera as especificidades próprias dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino e reconhece a necessidade de uma proposta teórico-metodológica diferenciada daquela utilizada no ensino regular.

O artigo 3º, da Lei LDB 9.394/96, também traz significativas contribuições à Educação de Jovens e Adultos, ao basear-se nos princípios da igualdade e liberdade na realização do trabalho educativo. De acordo com a legislação:

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
(...)
IX – garantia de padrão de qualidade;
X – valorização da experiência extraescolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ao prever a valorização das experiências extraescolares do aluno, a EJA concebe o educando como sujeito produtor de conhecimentos e portador de cultura, a qual é continuamente adquirida ao longo da vida, através das múltiplas experiências sociais por ele vivenciadas. A valorização dos conhecimentos dos educandos no âmbito escolar e no processo educativo representa uma atitude de respeito pelo educando e por seus saberes. O capítulo XI, do artigo 3º, acima exposto, mostra coerência com a valorização das experiências dos educandos, ao estabelecer vínculo entre a educação escolar com o trabalho e as demais práticas sociais nas quais o aluno encontra-se envolvido. A valorização dos saberes dos alunos é reiterada e a instituição escolar deixa de ser concebida como o único local capaz de proporcionar conhecimento às pessoas. O valor educativo das práticas sociais, inclusive aquelas estabelecidas no universo produtivo, passa a ser considerado, assim como também o reconhecimento dos diferentes espaços sociais enquanto ambientes educativos e formadores.

Segundo Arroyo (2006):

O Movimento de Educação Popular nos legou uma leitura positiva do saber popular. Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de Educação de Jovens e Adultos deverá dialogar com esses saberes. É significativo que uma das ênfases da Educação Popular e de Paulo Freire é no caráter dialógico de toda relação pedagógica. Falam sobretudo de suas experiências na educação de jovens e adultos populares. Reconheciam que estes carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação. Carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. Essa diferença pode ser uma riqueza para o fazer educativo. (p.35).

A citação acima reconhece as contribuições do movimento de educação popular para a Educação de Jovens e Adultos, pois valoriza os saberes dos educandos. Para que esses conhecimentos possam ser efetivamente aproveitados em sala de aula, há a necessidade da relação dialógica horizontal entre os educadores e os educandos.

Segundo Soares (1999), o artigo nº 208 da Constituição Federal e o nº 37 da Lei LDB 9.394/96 podem ser considerados indicadores de inclusão de direitos daqueles que estavam desatendidos pelo Estado. Contudo, a própria Lei 9.424/96 cria o FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que veta a contagem de matrículas dos alunos que frequentavam a Educação de

Jovens e Adultos nos sistemas públicos municipais, para efeito de obtenção de recursos financeiros.

De acordo com Soares (1999):

... a LDB transferiu a obrigação de Educação de Jovens e Adultos para estados e municípios, sobrecarregando estes últimos no tocante ao atendimento do preceito constitucional referido. No entanto, concretamente, através do FUNDEF vem representando um indicador de exclusão de jovens e adultos do direito à educação. De um lado, tem-se a garantia constitucional de um direito; de outro o não cumprimento por parte do Estado, desse mesmo direito. É um movimento contraditório de inclusão/exclusão. (p.29).

Concordamos com o posicionamento de Soares (1999) no que se refere ao “movimento contraditório de inclusão/exclusão”, pois apenas a garantia legal que assegura o oferecimento dessa modalidade educativa não é suficiente para garantir sua efetivação. Há que se providenciar os meios necessários à sua concretização, sendo a destinação de verbas condição essencial.

O financiamento da Educação de Jovens e Adultos se efetivou apenas em 2007, com a criação do FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, que substituiu o FUNDEF.

2.2 FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

O FUNDEB passou a incluir todas as etapas e modalidades do ensino básico, desde a educação infantil até o ensino médio. A Educação de Jovens e Adultos também foi incluída e passou a ser financiada pelo novo Fundo, embora de maneira diferenciada, com fator de ponderação¹¹ inferior se comparado às outras modalidades educativas. Apesar de a legislação ter garantido acesso a todos aqueles que não frequentaram a escola em idade própria, apenas em 2007, com a criação do FUNDEB e, conseqüentemente, com o financiamento da EJA, é que foram criadas as condições necessárias para municípios poderem investir recursos nessa modalidade de ensino, organizando cursos junto ao sistema público. Embora tardia, entendemos que esta ação, de fato, auxiliou na promoção da cidadania de jovens e adultos, sendo necessário a construção de políticas

¹¹ O fator de ponderação incide sobre a porcentagem de recursos financeiros destinados a cada modalidade educativa que compõe o ensino básico: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio. A EJA é contemplada com aporte financeiro inferior se comparado às outras modalidades do Ensino Básico.

públicas nos municípios para garantirem a efetividade da Educação de Jovens e Adultos.

Conforme acrescenta Marques (2009):

(...) a festejada inclusão do ensino de jovens e adultos no sistema de financiamento público, por meio da Emenda Constitucional nº 53 – que institui o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – e a Lei nº 11.494/2007 – que a regulamentou -, ocorre em condições desvantajosas, pois os gastos com a modalidade não podem exceder a 15% do fundo e o fator de ponderação que lhe foi atribuído (0,7) não permite cobrir despesas com a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade... (Marques, *apud* UNESCO, 2009, p.51).

A citação acima evidencia a desigualdade com que a EJA vem sendo tratada e que se reflete, inclusive, na distribuição de verbas públicas. Para compreendermos a extensão das mudanças geradas pelo FUNDEB por meio do financiamento da Educação de Jovens e Adultos, é conveniente lembrar a trajetória histórica da alfabetização de adultos no Brasil, marcada por campanhas e programas aligeirados, descontínuos, incapazes de resolver o problema do analfabetismo. Com o repasse de verbas para esta modalidade educativa através do FUNDEB, são providas condições financeiras aos municípios para que estes possam oferecer a EJA inserida em seus sistemas públicos de ensino, o que pode contribuir para a superação da visão assistencialista com que vem sendo tratada essa modalidade de ensino.

Mesmo com o repasse de verbas públicas por meio do FUNDEB, ainda há muito a ser feito, especialmente no que se refere à formação de educadores. Veremos nos próximos capítulos que são poucos os cursos de Pedagogia que oferecem disciplinas voltadas ao estudo dessa modalidade educativa e que a constituição da profissionalidade do educador ocorre concomitantemente ao exercício docente.

A inclusão da Educação de Jovens e Adultos no FUNDEB é mais uma importante conquista que contribui para a reconfiguração da EJA, assentada sobre o reconhecimento do direito à educação dos cidadãos jovens e adultos por meio de programas institucionalizados e permanentes, os quais pressupõem a continuidade do ensino. Sob essa nova perspectiva, os alunos atendidos passam

a ser reconhecidos como sujeitos portadores de direitos e têm, no sistema público, assegurada a garantia de acesso à educação.

Estar a par dos fundamentos legais que atualmente amparam a Educação de Jovens e Adultos, assim como também acompanhar a trajetória histórica da conquista de direitos à educação, permite-nos afirmar que houve avanços no campo dos direitos educacionais, porém isso não significa que efetivamente seja cumprido o que determina a lei. Segundo Ayres (2003):

O fato de a Constituição Federal reconhecer a EJA como um direito público subjetivo, dispondo em seu artigo 208, inciso I, que o ensino fundamental obrigatório e gratuito deve ser assegurado a todos; e de a LDB, em sua Seção V, artigo 37 afirmar que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” não tem sido suficiente para assegurar o atendimento regular à demanda por educação de jovens e adultos no Brasil. Ou seja, os dispositivos jurídicos não têm se mostrado suficientes para impor ao Estado o cumprimento de suas obrigações com a educação, também no que se refere à modalidade de EJA. (p. 03).

Se a legislação, por si só, não é suficiente para garantir a efetivação dos direitos, a combinação com dispositivos financeiros torna possível a viabilização dos aspectos contemplados na lei. Faz-se necessário ressaltar que muitos municípios estão em fase inicial de estruturação para oferecimento dessa modalidade em seus sistemas de ensino, impulsionados pela verba advinda do FUNDEB. Uma visão prospectiva otimista permite-nos avistar benefícios para a Educação de Jovens e Adultos inserida nos sistemas públicos. Conforme cita Arroyo (2006):

O que se propõe, nessa perspectiva, é que caberá aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens e adultos populares ao conhecimento e às competências que a inserção no mundo moderno exige. Essa passou a ser a proposta dos defensores do sistema escolar. Recentemente passou a ter grandes adeptos entre formuladores de políticas, conselheiros e pareceristas, formadores de professores, especialistas em financiamento e até líderes dos sindicatos docentes. Essa esperança não está ausente nos próprios Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. (p.45).

A inserção da EJA nos sistemas regulares de ensino justifica-se nos altos índices de analfabetismo¹² – absoluto e funcional – que se apresentam nos dias atuais. A necessidade da oferta dessa modalidade educativa no sistema público de ensino é notória quando se associam dois fatores: a amplitude etária abarcada - a partir de 15 anos - e a demanda potencial de pessoas que não concluíram a escolaridade universal e obrigatória. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2001, publicado no Diário Oficial da União de 15/06/2001, Seção 1, p. 69:

O Conselho Nacional de Educação que, por suas atribuições definidas na Lei 9131/95, é órgão normativo e deliberativo, tem, na Câmara de Educação Básica, a instância encarregada de deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Nessa direção, regulamentou a Educação de Jovens e Adultos:

a) no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, verbis: o dever do Estado para com o ensino fundamental, com obrigatoriedade universal, se impõe na faixa etária cujo início é a de sete anos, com a faculdade posta no artigo 87, parágrafo 3º da LDBEN, de oferta de matrícula aos seis anos, cujo término se situa nos 14 anos. Já a etapa do ensino médio, com seus três anos de duração, se realiza entre os 15 e os 17 anos.

b) na Resolução CNE/CEB 1/2000, cujos artigos 7º e 8º repetem o disposto na lei maior 9394/96 e, nos seus respectivos parágrafos tratou do que a lei não regulamentou, fazendo-o então, conforme se segue.

Artigo 7º... Parágrafo único. Fica vetada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.

De acordo com o exposto acima, a regulamentação da EJA estabelece a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso nessa modalidade educativa. A legislação anterior, a Lei 5692/71, revogada pela nova Lei 9394/96, fixava como limite para ingresso na Educação de Jovens e Adultos a idade mínima de 18 anos para o Ensino Fundamental e 21 anos para o Ensino Médio. A diminuição da idade leva em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio de experiências extraescolares e contempla as aprendizagens advindas das vivências do meio social. Dessa forma, há o reconhecimento de que os conhecimentos e as habilidades podem ser adquiridos através de meios informais e que na sociedade contemporânea multiplicam-se as formas de acesso ao conhecimento, impulsionadas pelo uso crescente das novas tecnologias de

¹² Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2007 havia no Brasil 14,1 milhões de pessoas analfabetas com idade superior a 15 anos.

comunicação e informação. A alteração da idade mínima reflete a incapacidade do ensino regular em atender eficazmente essa parcela populacional, encaminhando para a EJA alunos de uma faixa etária que necessitam de atendimento diferenciado daquele proporcionado aos estudantes adultos.

Compartilhamos dessa concepção que considera o meio social como lócus de aprendizagem e que os usos das novas tecnologias de comunicação possibilitam o acesso ao conhecimento socialmente construído. Contudo, no nosso entendimento, o processo de escolarização continua sendo indispensável para aquisição de habilidades e conhecimentos essenciais à vida na sociedade contemporânea. Aliás, é sobre a importância desse conhecimento mediado pela escola que trata a presente pesquisa, na medida em que tem como sujeitos jovens e adultos que interagem ativamente no seu meio social, têm múltiplas vivências extraescolares, mas que recorrem às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos para se apropriarem dos conhecimentos que a escola teria por finalidade proporcionar e que servem de instrumento para participação nas mais variadas práticas sociais.

Faz-se necessário considerar as implicações decorrentes da diversidade etária presente nessa modalidade educativa. Em um país como o Brasil, onde atualmente o acesso ao ensino básico está praticamente universalizado às crianças, mas as condições de permanência na escola - com sucesso na aprendizagem - ainda não são uma realidade para todos, muitos estudantes têm sua trajetória escolar marcada por rupturas em seu processo escolar, assim também como histórico de repetências e abandono escolar. Essas trajetórias escolares incompletas têm resultado em um fenômeno crescente: o rejuvenescimento da população atendida nos cursos de Educação de Jovens e Adultos a partir dos anos 90.

Segundo Brunel (2009):

Alguns anos atrás, o aluno que frequentava esta modalidade tinha parado há muito tempo de estudar, era mais velho e o objetivo maior era terminar o ensino Fundamental e Médio com vistas a um melhor emprego ou promoção no seu local de trabalho. Atualmente, eles são mais jovens, muitos pararam há pouco tempo de estudar, são recém egressos da escola regular e a maioria possui um histórico de repetência de um ano, dois anos ou mais. (p. 02).

Brunel aponta as mudanças da clientela atendida na Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos e, para melhor compreendermos a problemática que envolve essa modalidade de ensino, há que se abandonar uma concepção associada ao ensino compensatório ou à busca por um diploma que muitos educadores ainda têm no imaginário. Existem múltiplas questões imbricadas que envolvem a EJA atualmente e, para melhor compreendê-las, a seguir apresentaremos alguns dados quantitativos para nos auxiliarem a visualizar a amplitude dessa modalidade de ensino.

2.3 O analfabetismo e a baixa escolaridade no Brasil

Com o auxílio dos dados estatísticos apresentados a seguir, poderemos compreender a necessidade de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais. Os índices de analfabetismo são alarmantes e justificam a urgência de políticas públicas educacionais voltadas para os jovens e adultos, a fim de assegurar a oferta de ensino para esse segmento populacional. Conforme esclarece Oliveira (2009):

O analfabetismo é um indicador cultural que nomeia formas de diferenças, sendo o indivíduo não alfabetizado em relação ao alfabetizado visto por meio de representações entre as quais “ignorante”; “incapaz de ver o mundo”, pelo fato de não saber ler e assinar o nome; “dependente”; incapaz de tomar decisões próprias e “inferior”, estando a inferioridade associada à pobreza, firmando sua posição limite como indivíduo e sua posição de classe. Nesta perspectiva, o analfabetismo constitui uma forma ideológica de silenciamento dos pobres, das pessoas com necessidades especiais, dos negros, dos idosos, dos indígenas, entre outros, tornando-se o acesso das classes populares à alfabetização uma questão de igualdade social e de direito ao exercício da cidadania e à inclusão social. (p.8).

Concordamos com Oliveira (2009), pois também consideramos o acesso à alfabetização uma questão de direito e igualdade social, que favorece o exercício da cidadania de parcelas significativas da população.

Apesar de serem termos utilizados com frequência, consideramos importante apresentar a diferenciação entre *analfabeto* e *analfabeto funcional*. Os termos *analfabeto* ou, mais recentemente, *analfabeto absoluto*, historicamente referem-se àquelas pessoas que não conhecem o alfabeto, portanto, que não

sabem ler e nem escrever. Ao longo do tempo, a compreensão do analfabetismo foi se ampliando e incluindo aspectos referentes ao uso da leitura/escrita em situação do dia a dia - de sua funcionalidade -, remetendo ao *analfabetismo funcional*. Esse conceito refere-se à condição das pessoas que têm um nível elementar de conhecimentos acerca da linguagem escrita, mas não o suficiente para proporcionar-lhes seu uso efetivo. Não raro são pessoas que passaram pela escola, mas que esta não lhes proporcionou condições para que houvesse a apropriação da linguagem escrita e, assim sendo, fazem uso limitado dessas habilidades em sua vida diária¹³.

O analfabetismo funcional está associado à questão da baixa escolaridade e na Educação de Jovens e Adultos há muitos educandos nessa situação, os quais retornam à escola para poderem desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita para melhor enfrentarem as situações reais que requerem o uso eficiente da linguagem.

A seguir apresentaremos alguns índices referentes ao analfabetismo e à baixa escolaridade da população jovem e adulta. Os dados contidos na tabela abaixo apresentada por Di Pierro (2008) nos auxiliam a visualizar a dimensão que envolve a Educação de Jovens e Adultos:

DESEMPENHO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EJA

Indicador	2005	2006	2007
Média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais	7 anos	7,2 anos	7,3 anos
Percentual de escolas que oferecem EJA	24,3%	26,3%	23,9%
D e s e m p e n h o Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade	10,9%	10,4%	10%
Nº de analfabetos de 15 anos ou mais.	14,9 milhões	14,3 milhões	14,1 milhões
Proporção de analfabetos que cursaram escola	38,4%	40,9%	42,1%
Nº de pessoas que participaram dos programas de alfabetização	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão
Proporção de analfabetos urbanos que cursam alfabetização	2,47	2,48	1,76
Proporção de analfabetos rurais que cursam alfabetização	2,94	2,64	2,03
Proporção de recém alfabetizados que continuam EJA	5%	6,2%	-

Fonte: IBGE, PNAD. Observatório da Equidade - Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

¹³ A produção do analfabetismo funcional está associada às questões referentes à qualidade do ensino público e tem como fatores intervenientes as medidas de correção de fluxo escolar adotadas pelos sistemas de ensino e a progressão continuada, entre outros.

De acordo com os dados apresentados na tabela da página anterior, em 2007 havia 14,1 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, o que corresponde a uma taxa de 10% da população brasileira. Esse índice corresponde à demanda potencial para a Educação de Jovens e Adultos e, no nosso entendimento, justifica a necessidade do governo federal induzir ações e impulsionar iniciativas para atingir essa população privada da educação básica.

Outro dado significativo refere-se à população de analfabetos que chegou a cursar a escola – em 2007 a taxa estava em 42,1% - expressando uma tendência crescente ao longo dos três anos apresentados na tabela. Compreende aqueles alunos que passaram pela escola, mas esta não lhes proporcionou condições efetivas de domínio das habilidades da leitura e escrita. Indica que os baixos resultados qualitativos do sistema de ensino público regular estão produzindo um contingente numeroso de analfabetos funcionais.

De acordo com Di Pierro (2000):

O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido em todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens) uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo. Fenômeno novo, acentuado na década de 90, é a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização antes dirigidos aos adultos. São jovens egressos do ensino regular, com dificuldades na sua escolarização, que acabam por criar novas demandas para a Educação de Jovens e Adultos, tanto sob o ponto de vista das políticas educacionais, quanto dos desafios pedagógicos. (p. 39).

Di Pierro chama atenção para o recente fenômeno do rejuvenescimento dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos: jovens e adolescentes que têm seu processo de escolarização truncado pelos mais diversos motivos e que recorrem à EJA, criando novas demandas e novos desafios para essa modalidade educativa¹⁴.

Além dos analfabetos absolutos e funcionais, há de se considerar o percentual da população que não chegou a concluir o ensino fundamental. Ainda de acordo com os dados expostos na tabela, em 2007, a média de anos de

¹⁴ Sobre o fenômeno do rejuvenescimento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos retomar as contribuições de BRUNEL (2009), na p. 54 da presente dissertação.

estudo da população brasileira com 15 anos ou mais era de 7,3 anos, ou seja, abaixo dos anos de estudo necessários para a conclusão do ensino fundamental, que atualmente é de 9 anos.

Segundo Di Pierro (2001):

A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a quem todo cidadão tem direito. Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la. (p.71).

A citação acima apresenta o “efeito desnivelador”, produzido pela ampliação da escolaridade mínima obrigatória. Consideramos que, para interagir em uma sociedade letrada e tecnológica como a brasileira deste início de século, há a exigência de competência linguística e, para tanto, um período maior de escolaridade faz-se necessário.

A somatória dos analfabetos – absolutos e funcionais – e dos alunos que não concluíram o ensino fundamental corresponde à demanda potencial para a Educação de Jovens e Adultos. Os dados revelam a extensão dos índices que envolvem essa modalidade de ensino. São milhões de brasileiros, sujeitos de direitos, privados da educação básica e do acesso aos bens culturais socialmente construídos. Acreditamos que a sociedade brasileira só será mais justa e democrática na medida em que proporcionar aos cidadãos ensino básico universalizado e de qualidade. Destacamos que os efeitos do analfabetismo e da baixa escolaridade no atual contexto sócio-econômico são muito mais graves do que no passado devido, sobretudo, às novas exigências sociais impostas pelo modo de vida contemporâneo e pela crescente presença das inovações tecnológicas no mercado de trabalho e nos mais diversos setores da vida cotidiana.

Apesar da volumosa demanda potencial por esta educação, de acordo com os dados da tabela, em 2007 apenas 23,9% das escolas ofereceram essa modalidade educativa, atendendo um número reduzido de alunos em relação à demanda potencial. Daí infere-se a necessidade de se ampliar a oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino, bem como também adoção de outras medidas

que incentivem e favoreçam o ingresso ou o retorno dos jovens e adultos à escola.

Conforme acrescenta Haddad (1992):

No caso da EJA, o que se tem observado é uma pressão tênue por parte dos setores potencialmente demandantes. Sem dúvida alguma, a população luta mais por educação infantil, por educação para seus filhos, do que pela própria educação. Experiências escolares fracassadas, dificuldades produzidas pelo trabalho, pelo cansaço, pelo volume de responsabilidades, acabam por criar impeditivos reais na capacidade de aproveitamento escolar, e conseqüentemente, na demanda por parte destes setores. Isto, no entanto, não significa ausência de interesse popular pela EJA e muito menos de pressão por ela. (p. 10).

Apesar de haver demanda potencial de alunos para a Educação de Jovens e Adultos, conforme nos mostram os índices apresentados na tabela, faz-se necessário a proposição de ações indutivas, que promovam o retorno aos estudos dessa população com baixa escolaridade.

Outro dado interessante contido na tabela se refere à porcentagem de alunos recém alfabetizados que continuam perseverando nos estudos: apenas 6,2% no ano de 2006. Esse índice é muito significativo, pois retrata a pouca continuidade no processo de escolarização após o período inicial da alfabetização. Em uma sociedade complexa, em permanente processo de mudança e avanços tecnológicos, consideramos que apenas os conhecimentos e habilidades adquiridos na alfabetização não são suficientes para garantir plena inserção na cultura letrada, sendo imprescindível a consolidação da alfabetização proporcionada pela continuidade dos estudos e pela conclusão do ensino fundamental obrigatório.

Como bem ilustra Di Pierro (2000):

(...) pesquisas sobre o desempenho dos jovens e adultos em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo revelaram que os níveis de aprendizagem alcançados pela população situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas adultas possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo. Fica patente que campanhas ou programas de alfabetização precisam ser complementados pelo incentivo ao uso das habilidades de leitura, escrita e cálculo recém adquiridos, assegurando-se oportunidades de continuidade de estudos em nível mais elevado. (p. 43).

A citação anterior reitera a necessidade de continuidade nos estudos, para que este possa proporcionar aos educandos o uso proficiente da linguagem nas mais variadas situação cotidianas.

Por fim, concluímos que os dados apresentados na tabela são bem expressivos e revelam a amplitude do problema do analfabetismo no Brasil. Como bem explicita Di Pierro (2000):

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (susceptível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. (p. 31).

Diante da magnitude do problema, numa visão demasiado simplista, podemos ser levados a crer que o investimento na educação das novas gerações - crianças - seria suficiente para acabar com o analfabetismo. Tal raciocínio revela-se incapaz de considerar a multiplicidade de aspectos que envolvem o ensino básico no país, pois há de se considerar a produção social do analfabetismo mediada pelo sistema escolar: o analfabetismo funcional. Sobre o investimento no ensino fundamental de crianças e suas relações com a educação dos adultos, Paiva (2004) esclarece que:

Durante toda a década de 90, no entanto, o Brasil assumiu sua opção político-ideológica, destoando do concerto das nações presentes à V Conferência Internacional da Educação de Adultos – CONFINTEA, sustentando ser a educação de adultos um “desvio” causado pelo fracasso do Ensino Fundamental de crianças. E, por isso mesmo, apostou tão somente no Ensino Fundamental de crianças, como “prevenção” à educação de adultos. Voltava-se à idéia de que assim se estancaria a “fonte” de analfabetos, o que concorria para a manutenção das taxas e dos números recolhidos pelo Censo do IBGE e pela PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, que atualiza os dados do censo durante cada década. Essa concepção, até 2002, agudizou o afastamento do país em cumprimento ao texto constitucional, que considera direito de todos o Ensino Fundamental e dever do estado oferecê-lo. Programas compensatórios, de assistência social, formulados apenas para a alfabetização demonstravam o pouco compromisso do Ministério da Educação, contrariando os acordos, princípios e metas traçados pelas decisões da Conferência e as definições legais da Constituição e da LDB. (p. 2).

Compreender a educação de adultos como um “desvio” causado por um sistema de ensino ineficiente e, por esse raciocínio, investir apenas no ensino fundamental de crianças como estratégia preventiva à necessidade de uma

educação de adultos, resultou no não cumprimento do dever do Estado em oferecer educação à população jovem e adulta, contrariando o disposto legalmente.

Consideramos que o problema do analfabetismo no Brasil é uma questão complexa da atualidade e que implica na reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos, não mais baseada em uma visão compensatória e sustentada por modelos inadequados de educação remedial, mas sim construída a partir de um conceito ampliado, que considere o ser humano em permanente processo de aprendizagem e aprimoramento cultural¹⁵.

O alargamento do conceito de educação como aprendizagem ao longo da vida consolidou-se na V Conferência Internacional de Adultos – CONFINTEA (Hamburgo, 1997), onde foi formulada a seguinte definição, contida no artigo 3º:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades ou as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na prática. (p. 14).

Nessa perspectiva, vem se consolidando a ideia da educação continuada, a qual ocorre ao longo da vida, nos diversos espaços da vida social. Essa nova concepção supera a ideia de que existe uma idade própria para aprender, geralmente associada à infância, e propõe a formação permanente, para todas as pessoas, independentemente da idade, ao longo de toda a vida. Reconhece as novas exigências da sociedade contemporânea, as quais requerem níveis crescentes de educação.

Identificamo-nos com a perspectiva de educação continuada ao longo da vida como forma de satisfação e desenvolvimento pessoal, comunitário e societário. A elevação do nível educacional da população não somente traz benefícios diretos ao estudante, como também se estende às pessoas de seu

¹⁵ Nos capítulos IV e V retomaremos essa concepção de educação e estabeleceremos relações com a emancipação intelectual dos educadores da EJA, as quais também podem ser associadas ao processo formativo dos educandos dessa modalidade de ensino.

convívio social, na medida em que o sujeito cognoscente amplia a compreensão da realidade e se torna mais instrumentalizado culturalmente para interagir no seio familiar, comunitário e social. A educação não pode ser compreendida apenas por sua relevância diante da possibilidade de favorecimento da inserção/reinserção no mercado de trabalho através da qualificação/requalificação profissional, mas também contribuição para o exercício da cidadania. Como bem acrescenta Haddad (2001):

Se anteriormente o conceito de educação permanente remetia, principalmente, à ideia de desenvolvimento profissional, a educação continuada tal como vem sendo concebida atualmente abrange a formação para a vida e o desenvolvimento humano em sentido amplo. Nessa linha de abordagem, a educação continuada nos remete, em última instância, ao conceito de sociedade educativa, na qual a formação e a realização das potencialidades humanas são identificadas como parte integrante de todas as práticas sociais. (p.194).

O conceito de sociedade educativa apresentado acima traz embutida a concepção de educação para toda a vida, desmistificando a ideia de que a infância e a adolescência seriam as únicas fases mais propícias à aprendizagem. Convém ressaltar que a educação de pessoas jovens e adultas contribui para a melhoria da qualidade de vida não só daqueles que estudam, mas também da comunidade na qual o estudante atua, pois os jovens e adultos possuem capacidade direta de decisão e interferência nas mais diversas práticas sociais.

Considerar a trajetória histórica e legal dessa modalidade educativa é fundamental para que os educadores atuem apropriadamente junto aos educandos jovens e adultos. No próximo capítulo investigaremos questões acerca da formação inicial do educador da Educação de Jovens e Adultos.

Capítulo 3

A formação do educador de Jovens e Adultos

A formação de professores, especialmente voltada para a modalidade de ensino atualmente denominada Educação de Jovens e Adultos, é bastante recente. A história da educação brasileira referente à escolarização básica de adultos permite-nos afirmar que a preocupação com a formação do educador dessa modalidade educativa vem sendo negligenciada há muito tempo, inclusive nos dias atuais.

Recorrendo à história da educação brasileira, é possível retomar algumas características frequentemente presentes na Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, a predominância de campanhas e programas de curta duração que visavam erradicar o analfabetismo, bem como também a predominância de profissionais não qualificados para exercerem a função de alfabetizadores. O apelo à prestação de serviço voluntário, filantrópico, juntamente com o aceite de pessoal não qualificado para atuar junto ao educando jovem e adulto, tem sido marcas constantes dessa modalidade de ensino, historicamente posta à margem na educação brasileira e em processo de conquistas legais, institucionais; em busca de reconhecimento e de espaços. De acordo com Soares (2006b):

Muitas experiências ocorridas em relação à alfabetização de adultos no Brasil se organizaram no formato de campanha. Foram ações emergenciais que, desconsiderando a educação como um processo que exige tempo e maturação, buscaram, primordialmente, baixar as estatísticas do analfabetismo. Muitas ações foram, nesse sentido, realizadas sob a marca da improvisação, do voluntariado, da transposição de métodos e materiais didáticos da escola para crianças para a escola de adultos. O acesso à leitura e à escrita deixa de ser visto, portanto, como um direito, para ser considerado como uma ação emergencial, às vezes missionária, caritativa. (p. 53)

Faz-se necessário ressaltar que as campanhas voltadas à alfabetização de adultos integravam um conjunto de ações que visam determinado fim, a erradicação do analfabetismo em um curto espaço de tempo. Para tanto, recorriam à prestação de serviço voluntário, geralmente utilizando pessoal não qualificado para realizar a tarefa de conduzir o processo de alfabetização de adultos.

Investigar a questão da formação do educador¹⁶ dessa modalidade educativa parece-nos uma contradição, diante da histórica ausência do ajuste de profissionais qualificados para atuarem junto à alfabetização de jovens e adultos. Seria mais coerente questionarmos os motivos pelos quais não se tem investido na formação dos educadores voltados à Educação de Jovens e Adultos; inclusive nos dias atuais. Entretanto, faz-se necessário investigarmos como se constitui a formação desse profissional, uma vez que a questão da profissionalização do educador de adultos é um dos temas centrais nas discussões teóricas da área, devido aos impactos na qualidade do ensino. De acordo com Moura (2005):

A maioria dos alfabetizadores é improvisada. Vão ensinar adultos para acomodar o horário ou porque é mais fácil, o horário das aulas é mais curto e não exige muita dedicação. Como parte deles também são professores de crianças, limita-se a reproduzir com os jovens e adultos o que fazem com as crianças. Devido à falta de formação continuada, eles não têm o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos e os conhecimentos das disciplinas específicas necessárias ao ensino. (p. 93).

A crítica de Moura (2005) aos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos incide, entre outros aspectos, sobre a falta de domínio dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam essa modalidade de ensino. A ausência desses conhecimentos específicos pode resultar em ações pedagógicas improvisadas, não apropriadas aos educandos atendidos.

A incorporação da necessidade da formação específica do educador de jovens e adultos no âmbito legal foi contemplada inicialmente na Lei LDB 5692/71, a qual introduziu o conceito de supletividade¹⁷ e previu a necessidade da preparação do educador com o objetivo de considerar as especificidades próprias do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos educandos adultos. O artigo 32 do Capítulo V da referida Lei, trata da formação dos professores e sugere um avanço no que se refere à qualificação profissional do docente dessa modalidade educativa:

¹⁶ A linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador do PPGE, da PUC Campinas, que tem como ementa: “pesquisas que visam a relação da formação de educadores com as políticas educacionais e com as diferentes práticas pedagógicas”, insere a ‘formação’ como eixo fundamental e, neste sentido, parece razoável destacar a aderência desta investigação com esta linha. Neste sentido, a formação do educador da EJA revela-se como elemento importante da presente dissertação.

¹⁷ Sobre a Lei LDB 5.692/71 verificar capítulo II.

O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação. (artigo 32, cap. V, Ensino Supletivo, Lei nº 5.692/71).

O artigo apresentado acima considera que há necessidade de preparação do educador de adultos e que o tipo de ensino a ser ministrado possui características especiais, portanto diferenciadas do ensino regular, destinado às crianças.

Atualmente, a mais recente LDB, Lei 9394/96, em seu artigo 62, trata da formação de docentes para a Educação Básica em geral, contemplando inclusive a Educação de Jovens e Adultos e “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. (SOARES, 2003, p.130).

Uma análise comparativa da atual Lei LDB 9394/96, artigo 62 e de sua antecessora, a Lei LDB 5692/71, artigo 32, reflete um avanço bastante significativo, pois, além de prever a necessidade de formação adequada do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos, estabelece que sejam respeitadas as características específicas dos alunos advindas de sua condição de trabalhadores.

Reconhecer em um texto legal que os alunos presentes nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos são trabalhadores, traz implicações de várias ordens: metodológicas, teóricas e até mesmo organizacionais, como, por exemplo, flexibilidade de tempos, espaço e materiais didáticos que considerem o aluno enquanto cidadão produtivo, atuante no mercado de trabalho, participante da vida social, política, econômica do país. A nosso ver, a condição de “aluno trabalhador” poderia servir de base para as reflexões acerca do que seria mais adequado educacionalmente a essas pessoas que ingressam ou retornam à escola, não mais na condição de crianças desprovidas de conhecimentos, mas sim como indivíduos que trazem contribuições de saberes forjados ao longo dos anos. Certamente que um ensino propedêutico, nos moldes do ensino regular, não corresponderia às expectativas e tampouco às necessidades e interesses das pessoas que enfrentam a labuta diária em uma sociedade cada vez mais

industrializada e tecnológica. Adiante aprofundaremos as questões metodológicas referentes à Educação de Jovens e Adultos que estão associadas à formação do educador.

3.1 Características da Educação de Jovens e Adultos

Muito se tem falado sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e consideramos necessário destacar algumas características representativas dessa modalidade educativa, que demandam atuação diferenciada do docente, o que remete à formação profissional. As peculiaridades apresentadas a seguir são advindas de minhas próprias observações enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Campinas/SP, em consonância com autores estudiosos da área, os quais estão sendo utilizados como interlocutores na presente pesquisa.

Uma das particularidades se refere às características psicológicas dos educandos jovens e adultos. Não raro são indivíduos que já passaram pelo ensino regular e, por inúmeras razões, das mais variadas ordens, não tiveram a possibilidade de concluí-lo e retornaram às salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos em busca de uma nova oportunidade educacional. Suas trajetórias escolares são marcadas por fracasso escolar, reprovação e repetências. Peluso (2003) acrescenta que:

Se considerarmos as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. Pelo contrário, a sensação de incapacidade trazida pelo aluno está relacionada a um componente cultural que rotula os mais velhos como inaptos a frequentarem a escola e culpa o próprio aluno por ter evadido dela. (p. 43).

Concordamos com Peluso no que se refere à necessidade do educador conhecer as razões que podem contribuir para dificultar o processo de aprendizado do educando e consideramos que a superação do sentimento de incapacidade é condição básica para que os educandos possam ter sucesso em na aprendizagem.

Atentar para as características psicológicas dos educandos implica em um posicionamento diferenciado do educador, sobretudo no que se refere às formas de acolhimento e à sensação de pertencimento ao grupo; condições afetivas/ sociais necessárias para favorecer a permanência do estudante no ambiente escolar. Proporcionar um espaço educativo no qual o educando se sinta integrado com seus pares e respeitado enquanto sujeito portador de conhecimentos é fundamental para que ele possa desenvolver sua autoconfiança e reforçar para si mesmo o sentimento de capacidade de aprendizagem, tantas vezes perdido diante dos tropeços escolares¹⁸.

Não poderíamos deixar de pontuar que, diretamente associada às questões psicológicas citadas acima, que marcam profundamente o autoconceito do sujeito aprendiz estudante, também se faz necessário lançar um novo olhar sobre as formas de avaliação do desempenho escolar dos educandos, pois elas têm o poder de legitimar uma situação de fracasso escolar em um ambiente que seria o de promoção da aprendizagem e de superação da exclusão educacional. Na presente pesquisa não investigaremos as diferentes formas de avaliação e suas repercussões, mas apontaremos para a necessidade de adequação das mesmas ao contexto da Educação de Jovens e Adultos. Consideramos que muitas das atuais formas de avaliação classificatórias e excludentes não são apropriadas a essa modalidade educativa, sendo mais adequadas as avaliações formativas¹⁹.

Outra característica se refere à dimensão temporal, a qual perpassa o processo educativo. Diferentemente do ensino regular, marcado por tempos rígidos e currículos previamente definidos, a Educação de Jovens e Adultos requer a flexibilidade da dimensão temporal. Flexibilidade entendida aqui como respeito ao tempo necessário para a aprendizagem do educando, considerando sua faixa etária e suas possibilidades cognitivas. Para tanto, o profissional docente precisa estar preparado para lidar com a diversidade etária possível de ser encontrada nas salas de aula, assim como também conhecer o processo de desenvolvimento do ser humano - desde a juventude até a faixa etária que

¹⁸ No capítulo V aprofundaremos as questões referentes à necessidade da crença na capacidade de aprendizagem e suas relações com o processo de emancipação intelectual.

¹⁹ Sobre avaliação formativa recorrer aos estudos de Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

compreende os idosos, acima de 60 anos - que também se fazem presente nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Nas questões organizacionais das escolas, de ordem prática, a flexibilidade do tempo incide sobre a possibilidade de conciliação dos horários de trabalho dos educandos com os horários da escola, onde atrasos e ausências devem ser tolerados, pois fazem parte do contexto que envolve essa modalidade educativa.

Muitas outras particularidades do trabalho pedagógico realizado na Educação de Jovens e Adultos poderiam ser aqui descritas e, de certa forma, iremos apresentá-las indiretamente em outros momentos da presente dissertação. Como bem acrescenta Peluso (2003):

A definição da especificidade educativa em uma modalidade de ensino deve considerar as múltiplas dimensões que envolvem os educandos, como as de natureza social, biológica, psicológica, cultural e histórica desses sujeitos. (p.39).

Atentar para os vários aspectos que constituem o universo dos educandos faz-se necessário para que o educador possa embasar seu trabalho pedagógico e atuar eficazmente, proporcionando um ensino de qualidade, apropriado aos alunos atendidos.

A partir da exposição de algumas especificidades próprias do trabalho educativo realizado na Educação de Jovens e Adultos, consideramos importante salientar que tais características somente serão identificadas, respeitadas e consideradas na organização do trabalho didático-metodológico do educador na medida em que este estiver melhor preparado para atuar junto aos educandos. Como bem explicita Soares (2003):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem, no item VIII, referente à Formação Docente, que o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Ressaltando as especificidades dos sujeitos da EJA recomenda: “Os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. (p. 130).

De acordo com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o profissional que atua nessa modalidade educativa deve ter a formação inicial, bem como o preparo voltado às

características diferenciais presentes nessa modalidade de ensino. Apesar de a legislação contemplar a necessidade da formação específica do educador, são poucos os cursos de Pedagogia que investem na formação desse profissional e que incluem em seus currículos formativos disciplinas pertencentes a esse universo educativo.

3.2 Panorama da formação inicial dos educadores e a EJA

Uma pesquisa bastante reveladora, realizada pela Fundação Carlos Chagas, em agosto de 2008, com o título: Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos analisou, entre outros aspectos, as disciplinas formativas que compõem os cursos de Pedagogia - os quais habilitam para a docência na Educação de Jovens e Adultos. Partiu da preocupação com os resultados obtidos pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais e procurou investigar os fatores intervenientes na melhoria da qualidade dos processos escolares no país. Apontou a formação de professores como um dos principais fatores que interferem nos resultados e buscou analisar as condições da formação inicial básica dos docentes a partir da investigação dos currículos das instituições formadoras.

Para analisar a composição das grades curriculares dos cursos de Pedagogia, foram listadas 3.513 disciplinas, entre obrigatórias e optativas, presentes nas grades curriculares de 71 cursos presenciais de Pedagogia. Uma vez feito o levantamento, as disciplinas foram agrupadas nas seguintes categorias, para efeito de análise:

- Fundamentos teóricos da educação - disciplinas que fornecem embasamento teórico a partir de outras áreas do conhecimento;
- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – disciplinas de conhecimento pedagógico;
- Conhecimentos relativos à formação profissional específica – disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor;
- Conhecimentos relativos às modalidades/níveis de ensino específicos – disciplinas relativas às áreas de atuação em segmentos determinados;
- Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor;

- Pesquisa e trabalho de conclusão de curso – disciplinas de metodologia de pesquisa e trabalho de conclusão;
- Atividades complementares – atividades integradoras;
- Estágios – componente obrigatório da carga horária.

Gráfico 1

Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise



Fonte: www.smec.salvador.ba.gov.br

No gráfico acima podemos observar a quase equivalência entre as disciplinas de fundamentos teóricos da educação e as de formação profissional específica do professor - as quais fornecem instrumental para a atuação docente e interferem na qualidade de ensino. Fazendo um recorte do percentual das modalidades de ensino, nota-se que apenas 11% das disciplinas ministradas nos cursos de Pedagogia contemplavam os estudos de seus conteúdos próprios, revelando a seguinte distribuição:

- 4% Educação Especial;
- 1,5% Educação de Jovens e Adultos;
- 5% Educação Infantil;
- 0,5% Contextos não-escolares.

A análise dos dados apresentados acima nos permite afirmar que as disciplinas específicas para a formação do educador de Jovens e Adultos, em sua formação inicial, são insuficientes para fornecer uma base que contemple as necessidades formativas do educador, pois, apenas 1,5% das disciplinas dos cursos de Pedagogia tratam dessa modalidade educativa. De acordo com Marques (2009):

Constatamos, portanto, a fragmentação nos cursos de Pedagogia. Podemos notar que no curso de Pedagogia, na formação inicial, em relação à Educação de Jovens e Adultos, é abordada em apenas 1,5% dentro da categoria, na qual as modalidades específicas de ensino são tratadas de forma insuficiente. O que se constata na prática é que os formandos na maioria das vezes chegam à sala de aula despreparados, com poucos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos. (p.89).

Tal proporção reflete o descaso com que vem sendo tratada a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos, reforçando a concepção de que a formação geral seria suficiente para atuar junto a esses educandos. As especificidades próprias dessa modalidade de ensino são desconsideradas e resultam em uma formação inicial insuficiente no que diz respeito às referências teóricas e à metodologia. Tal “invisibilidade” da Educação de Jovens e Adultos nos currículos de Pedagogia sinalizam para um longo caminho a ser percorrido em busca de maior inserção dessa modalidade educativa nas instituições formativas de educadores. Desconsiderar sua importância é abster-se das discussões acerca da ineficiência do sistema de ensino público vigente no País, pois a Educação de Jovens e Adultos atende aqueles que são frutos da inoperância desse mesmo sistema.

Corroborando as informações citadas acima acerca da formação inicial dos educadores da Educação de Jovens e Adultos e, de certa forma, denunciando a sua precariedade formativa, Di Pierro (2008) nos traz dados significativos apurados junto ao Censo Escolar de 2005 e ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; coletados em 2005 acerca da formação inicial dos professores nas diferentes regiões do Brasil. De acordo com Di Pierro (2008):

Segundo dados do Censo Escolar de 2005, a EJA contava com 248 mil funções docentes, predominantemente nas zonas urbanas (85%) e nas redes públicas (93%). A ampla maioria desses professores não recebeu

formação inicial específica, pois de acordo com o INEP, dos 1.698 cursos de Pedagogia existentes em 612 IES – Institutos de Ensino Superior – no Brasil em 2005, apenas 15 IES ofereciam 27 cursos com habilitação específica para EJA (1,6% do total): 7 instituições e 19 cursos na Região Sul; no Nordeste havia 4 cursos em IES; 4 no Sudeste e não havia nenhum registro de cursos no Centro Oeste ou Norte. (p.01).

Apesar de os dados apresentados acima não serem deste ano, podemos considerá-los pertinentes ao contexto atual da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não se tem registro de alterações significativas no que se refere à formação de professores dessa modalidade de ensino. Dos índices apresentados acima por Di Pierro, destacamos a pouca oferta da habilitação específica para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia - apenas 1,6% do total.

Ao associarmos os dados contidos em ambas as pesquisas apresentadas anteriormente, podemos inferir que são poucos os educadores da Educação de Jovens e Adultos que possuem formação inicial voltada a essa modalidade educativa, pois, como foi demonstrado por meio dos índices, é insignificante o percentual de cursos de Pedagogia que oferecem tal habilitação. Reafirmando esta constatação, a análise dos dados apurados pelo INEP sobre os currículos dos cursos de Pedagogia que oferecem disciplinas voltadas a essa modalidade de ensino, expõe sua superficialidade, não constituindo propriamente uma formação condizente com as necessidades educativas que a modalidade requer. Sendo assim, problematizamos: se a grande maioria dos educadores que atuam na educação de Jovens e Adultos não possui uma formação inicial consistente, que contemple as especificidades da EJA, como tem se constituído a sua formação? Aventamos a hipótese de que ela aconteça concomitante à prática educativa, no ambiente da docência. No capítulo seguinte aprofundaremos a questão da constituição da profissionalidade dos docentes da EJA por meio da prática educativa.

Sobre a questão da formação docente na Educação de Jovens e Adultos, Peluso (2003) esclarece que:

As questões relacionadas à metodologia de ensino voltada a alunos adultos merecem especial atenção. As posturas pedagógicas tendo em vista o trabalho com as crianças e as posturas necessárias quando se trata com o adulto são diferentes. O profissional, todavia, que trabalha

com o aluno adulto não teve, em sua formação acadêmica, o preparo necessário para atuar nesta modalidade educativa. (p.44).

A citação anterior vem corroborar a exposição da ausência de formação inicial voltada às especificidades da EJA. Como professora da Educação de Jovens e Adultos há oito anos e, portanto como interlocutora direta desta modalidade educativa, aproveito o ensejo para relatar brevemente minha formação e atuação profissionais. Formei-me no curso de Pedagogia na UNICAMP/SP em 1991 e durante os quatro anos de graduação não tive uma única disciplina, entre as obrigatórias e as eletivas, que abordasse a questão da Educação de Jovens e Adultos. Anos mais tarde ingressei, por meio de concurso público, no programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Campinas. Após a efetivação, fui para a sala de aula sem preparo específico e tampouco conhecimento da área em que iria atuar. Meu primeiro ano como professora foi em um bairro da periferia urbana de Campinas, chamado Vida Nova e que frequentemente era invadido por sujeitos que ordenavam o fechamento da escola e decretavam o “toque de recolher” no bairro, devido ao ajuste de contas entre as facções que controlavam o tráfico de drogas na área. Em instantes a escola ficava vazia e não se via uma viva alma no bairro. Essa experiência foi muito marcante e por pouco não desisti de lecionar na Educação de Jovens e Adultos.

O desconhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos se refere às questões de ordem metodológica, teórica, didática, conceitual, enfim, à totalidade das questões pertinentes à modalidade. Portanto, diante da ausência de preparo apropriado para atuar junto aos educandos jovens e adultos, não raro o professor recorre às suas próprias referências e busca alternativas para superar os desafios do dia a dia.

Conforme esclarece Peluso (2003):

O professor é diretamente responsável por desenvolver um trabalho que conjugue as expectativas do aluno com seu compromisso educacional. Nesse sentido, é ele o principal responsável, do ponto de vista das questões internas da escola, pelo sucesso educativo do educando adulto. Para isso, o professor precisa estar preparado para cumprir este papel. As questões relacionadas à metodologia de ensino voltada a alunos adultos merecem especial atenção. As posturas pedagógicas tendo em vista o trabalho com a criança e as posturas necessárias quando se trabalha com o adulto são diferentes. O profissional, todavia,

que trabalha com o aluno adulto não teve, em sua formação acadêmica, o preparo necessário para atuar nesta modalidade de ensino. (p.44).

A adoção de posturas inadequadas no que se refere às dimensões teórico-metodológicas por parte dos educadores de jovens e adultos pode comprometer a qualidade do trabalho educativo e, invariavelmente, nos remete às discussões acerca dos direitos do educando a um ensino que respeite seus interesses e necessidades.

Conforme já apresentamos anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos²⁰ são claras e prevêm que o educador esteja preparado para lidar com a “complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Já citamos algumas particularidades da Educação de Jovens e Adultos como, por exemplo, a necessidade de um olhar diferenciado para as formas de avaliação classificatórias; a questão da flexibilidade do tempo necessário à aprendizagem; a utilização de metodologias e estratégias apropriadas aos estudantes jovens e adultos, enfim, uma gama de características que constituem o universo da Educação de Jovens e adultos e que a diferenciam do ensino regular.

Consideramos fundamental atentar para as garantias legais expressas na legislação da Educação de Jovens e Adultos sobre a formação do educador e, conseqüentemente, afirmar o direito do educando a um professor com a formação adequada para lidar com as suas necessidades e interesses. Vem confirmar o dever do Estado para com os educandos jovens e adultos a Lei LDB 9394/96, em seu artigo 37. Na seção V, do capítulo II, do título V, se lê:

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas como as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Podemos constatar que, em termos legais, muito se foi conquistado na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e da Lei LDB 9394/96. Contudo, o que se evidencia é um descompasso entre o que está assegurado legalmente e a realidade efetiva, haja visto que a formação

²⁰ Sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, rever capítulo II.

inicial do educador para essa modalidade educativa é superficial. Nesse sentido, Soares (2003b) complementa:

Apesar de um certo consenso, presente, como se viu, nas discussões teóricas e na legislação quanto à necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, é recorrente, ainda na atualidade, a ausência de políticas específicas para a formação, inicial e em serviço, do professor que atuará com esse tipo de população. A falta de atenção a essas especificidades tem levado muitos profissionais à mera transposição, para os jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes. Logo, o resultado de muitos desses trabalhos tem deixado a desejar: no lugar de potencializar as capacidades dos jovens e adultos, muitas vezes tratados com infantilização, tende-se a reduzi-los a “receptáculos” (p.131).

Consideramos que a ausência ou insuficiência de um corpo sólido de disciplinas voltadas ao estudo e às reflexões sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial proporcionada pelos cursos de Pedagogia é duplamente prejudicial, pois traz repercussões ao educando e também ao próprio educador. A situação de carência teórico-metodológica afeta negativamente a qualidade do ensino ministrado aos educandos jovens e adultos, gerando perdas qualitativas a quem recorre à escola tardiamente para adquirir os conhecimentos essenciais à vida em uma sociedade urbanizada. No que se refere ao educador, consideramos que ele encontra-se em situação desfavorável, uma vez que não obteve em sua formação inicial os alicerces teóricos para construir uma prática pedagógica condizente com a modalidade na qual atua, não raro recorrendo às alternativas para aperfeiçoar seu trabalho pedagógico. Apesar de estarmos expondo a superficialidade da formação inicial dos educadores no que se refere à EJA, temos clareza de que não se pode atribuir a eles a responsabilidade pela qualidade do ensino; há que se considerar os demais fatores intervenientes nessa modalidade de ensino.

De acordo com Peluso (2003):

A preocupação dos professores em buscar a forma mais apropriada para o exercício de seu trabalho docente é constante. A consequência desse anseio é a importação de modelos metodológicos descontextualizados do grupo com que se está atuando. Uma metodologia de ensino voltada para alunos adultos considera, em primeiro lugar, as características próprias de seus educandos. A sensibilidade do professor, neste caso, é de vital importância, pois cada classe se constitui como uma situação nova. O enfrentamento dessa situação requer a busca de recursos criativos. Isto não quer dizer que não existam princípios comuns que articulem a ação pedagógica. Estes

princípios se constroem com base na elucidação das finalidades educativas propostas por educadores e educandos. (p.44).

A citação acima expressa a busca, por parte dos educadores de jovens e adultos, por formas mais apropriadas para a realização do trabalho pedagógico junto aos educandos com os quais atua. Porém, discordamos da colocação de que essa busca tenha como consequência a “(...) importação de modelos metodológicos descontextualizados do grupo com que se está atuando (...)”, conforme exposto na citação acima. Acreditamos que essa busca possa resultar no oferecimento de um ensino apropriado às reais necessidades dos educandos, pois a inquietação do educador pode ir além das práticas descontextualizadas e proporcionar aos educandos um ensino adequado às suas necessidades. Generalizar que a inquietação do educador diante dos desafios presentes no cotidiano escolar conduza à importação de modelos significa, no nosso entendimento, subestimar a capacidade dos docentes e concebê-los como sujeitos acríticos.

Ainda que de forma repetitiva, o que tencionamos demonstrar é que, assim como o aluno da Educação de Jovens e Adultos, o educador também pode ser considerado como “vítima”²¹ de um sistema de ensino que legalmente assegura direitos, mas não promove sua efetivação.

Diante da ausência de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, acredito que a formação continuada em serviço pode ser uma alternativa enriquecedora ao aperfeiçoamento da prática educativa do docente, ao conjugar o estudo do referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos com a reflexão sobre as questões práticas que aparecem no cotidiano escolar. A constituição de espaços adequados, bem como de tempos de estudo incluídos na jornada de trabalho dos docentes, criam a possibilidade do diálogo e das discussões entre os pares. O envolvimento coletivo dos docentes pode resultar em profícuas realizações, tanto teóricas quanto práticas, na medida em que se fazem presentes os dois elementos essenciais ao exercício reflexivo: as considerações advindas da prática efetiva com os sujeitos envolvidos no processo

²¹ O vocábulo vítima, apesar de ser um conceito do Direito Penal, neste caso é empregado com o sentido de penalidade. Em outras palavras, alguém que sofre um dano, algum tipo de prejuízo.

ensino-aprendizagem e a apropriação da teoria, a qual permite a extrapolação dos limites que a prática individual impõe.

3.3 Formação continuada: um campo de direitos

As questões relativas à formação continuada de professores têm sido tema recorrente nos meios educacionais, contudo, múltiplas interpretações têm sido apresentadas, gerando assim distorções de sentidos. Faz-se necessário, portanto, pontuarmos exatamente o que entendemos sobre alguns termos que estão presentes nas discussões atuais acerca da formação do educador. Relembramos a definição já apresentada de que a Formação Inicial é compreendida como sendo aquela que habilita o educador para o exercício da função docente. No caso da Educação de Jovens e Adultos é o curso de Pedagogia, uma vez que a Lei LDB 9394/96 instituiu a exigência de nível superior para os professores da educação básica, a qual compreende, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade do ensino fundamental.

Por Formação Continuada ou Contínua, entendemos ser aquela que venha contribuir, complementar, enfim, ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor. Atentamos para a distinção entre Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço, a qual ocorre no ambiente de trabalho do professor e está incluída em sua carga horária. Já a Formação Continuada pode ser feita por conta do próprio professor, ao procurar voluntariamente e custear com seus próprios recursos os cursos de sua livre escolha.

O eixo do presente exame diz respeito à Formação Continuada em Serviço dos professores e, para tanto, consideramos fundamental apresentá-la de forma clara e objetiva. Identificamo-nos e utilizaremos como referencial a definição formulada por Alvorado Prada (2006):

A formação continuada de professores em serviço, entendida como uma formação contínua, no e a partir do cotidiano profissional docente e que seja realizada no local de trabalho, ou seja, na instituição escolar, onde acontecem e mudam as relações dos diversos componentes da instituição escolar; sejam tomados como conteúdos de formação situações do cotidiano profissional, constituídas em objetos de pesquisa-ação; sejam realizadas no tempo de trabalho docente e, em consequência, remuneradas. (p.3).

A citação anterior reforça a importância da formação continuada em serviço dos educadores em seus ambientes de trabalho, incluída em sua carga horária. A concepção de formação continuada apresentada acima considera o cotidiano do profissional docente e propõe a pesquisa-ação como estratégia formativa. Concordamos com Alvorado Prada que a pesquisa-ação pode contribuir para o processo formativo dos educadores, contudo, o espaço da formação continuada não deve se restringir apenas a esse tipo de pesquisa. No capítulo V aprofundaremos a questão da formação continuada e as relações com o processo de emancipação intelectual dos educadores da EJA.

Sobre o direito à capacitação dos educadores, Alvorado Prada (2006), esclarece que:

Desde o ponto de vista de políticas públicas, a formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDB 9394/96, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos Estatutos e Planos de Carreira do Magistério Público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor. Esses horários, segundo a normativa legal, são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de proporcionar uma formação fundamentada na “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. No artigo 13º, inciso V, se enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (p.1).

Conforme exposto acima, o educador tem direito à formação continuada, incluída em sua carga horária de trabalho. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, esse espaço destinado ao aperfeiçoamento docente é de fundamental importância, uma vez que a formação inicial voltada aos educadores dessa modalidade de ensino não é suficientemente sólida para dar conta da totalidade das questões que envolvem o ensino de jovens e adultos.

Vislumbramos na formação continuada em serviço uma possível alternativa para a superação de alguns aspectos essenciais herdados da formação inicial inconsistente nessa modalidade educativa, mas principalmente uma oportunidade para a constituição de potenciais espaços coletivos para discussões e reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos. Tais considerações invariavelmente remetem às discussões acerca do sistema de ensino atual e às desigualdades das condições sócio-econômicas e de

oportunidades educacionais da população brasileira. Sobre a relevância da formação continuada em serviço e o papel social dos educadores da EJA, Alvorado Prada (2006), esclarece que:

Assim sendo, o direito à formação continuada na escola, em momentos de encontros com aqueles com quem compartilhamos nosso desenvolvimento profissional, precisa constituir-se em possibilidade de resgate do papel político dos professores, mediante o reconhecimento e a valorização dos seus “saberes de experiência feito”, da reflexão, individual e coletiva da prática e da ação educativa articuladas ao diálogo participativo, possibilitando a construção de novos conhecimentos e da constituição de um trabalho coletivo, pautado nos princípios da liberdade, autonomia e conseqüentemente, do pleno exercício da cidadania. (p.2).

A citação acima destaca a dimensão política do trabalho dos educadores da EJA e considera a formação continuada como espaço para reflexão e construção do trabalho docente coletivo, pautado na liberdade e na autonomia. Consideramos fundamental que o encaminhamento dado às ações desenvolvidas nos programas de formação continuada tenham como pressupostos a liberdade e autonomia para as realizações dos educadores.

3.4 Reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos

Conforme apresentamos no primeiro capítulo da presente dissertação, apesar da Educação de Jovens e Adultos ter sido reconhecida como uma modalidade de ensino, para muitos ainda permanece associada à imagem transmitida pelo antigo MOBREAL, que tinha como objetivo suprir tardiamente a escolaridade regular aos alunos adultos. Atualmente, como pudemos constatar por meio dos avanços legais, a Educação de Jovens e Adultos não se restringe apenas em compensar, no menor tempo possível, os conteúdos do ensino regular que os educandos não tiveram na idade apropriada, mas deve constituir-se como um espaço educativo diferenciado, proporcionando aos alunos o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos indispensáveis à vida contemporânea.

Consideramos que no espaço destinado à formação continuada em serviço os educadores terão a possibilidade de desconstruírem as arcaicas concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos e atentarem para a importância de seu papel social, bem como darem continuidade ao seu processo

formativo, numa perspectiva direcionada ao aperfeiçoamento. Arroyo (2006) destaca:

(...) que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos, tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Colocarmo-nos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. (p.23).

As mudanças acerca das concepções dessa modalidade de ensino é o que Arroyo (2006) considera ser a “reconfiguração” da Educação de Jovens e Adultos. Pressupõe a construção de um novo olhar, que ultrapassa as marcas do assistencialismo e da suplência. Sob essa nova perspectiva, o educando é visto como sujeito de direito e o ensino a ele destinado vai além de suprir o conteúdo do ensino regular, objetivando desenvolver as capacidades dos educandos jovens e adultos através da aquisição de conhecimentos e dos instrumentos necessários à sua participação na vida contemporânea. Ainda de acordo com Arroyo (2006):

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. (p.26).

Consideramos que o educador da Educação de Jovens e Adultos possui papel fundamental na reconfiguração dessa modalidade de ensino, pois é ele que, no dia a dia da sala de aula, interage com os alunos e conduz o processo ensino-aprendizagem. As políticas públicas e os avanços reconhecidos legais não garantirão um ensino de qualidade se o educador não tiver consciência da relevância do seu papel social junto a essa enorme parcela populacional, privada dos conhecimentos escolares básicos. Concordamos que o educador, assim como o educando, é sujeito portador de direitos, no caso direito à formação continuada em serviço - conforme visto anteriormente. Ambas as situações estão imbricadas: na medida em que se avança qualitativamente na formação do educador, os reflexos invariavelmente incidirão sobre os educandos jovens e adultos.

Identificamo-nos com Giovanetti (2006) no que se refere à intencionalidade da educação dos jovens e adultos:

(...) ressaltamos duas questões básicas que vêm constituindo referências ou, poderíamos dizer marcas identitárias da EJA. A primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda referência é a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação – um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social. Aqui se manifesta o caráter emancipatório, libertador, transgressor da educação. (p. 244).

Concordamos com Giovanetti, pois acreditamos que a EJA é uma modalidade de ensino que, em sua essência, está comprometida com as transformações sociais em busca de uma sociedade mais justa e igualitária e consideramos que atuação do educador possui papel fundamental nesse processo.

Findamos este capítulo com o propósito de ter apresentado algumas questões relativas aos direitos dos educandos e dos educadores da Educação de Jovens e Adultos e aproveitamos a oportunidade para convidar o leitor a rever suas concepções sobre essa modalidade de ensino. Conforme esclarece Di Pierro (2000), somente a sucessão geracional não será suficiente para acabar com o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade de parcelas significativas da população brasileira, uma vez que o sistema de ensino regular está continuamente produzindo analfabetos funcionais, os quais necessitarão de uma nova oportunidade educacional para realizarem seus estudos incompletos.

Acreditamos que o ensino voltado às camadas populares dos jovens e adultos pode romper com as antigas concepções compensatórias e assistencialistas e apontar para um novo direcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Sob essa nova configuração, essa modalidade de ensino poderá desenvolver as capacidades dos educandos e contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, pelo menos em termos educacionais. Para muitos tal colocação pode parecer romântica e utópica, com efeito, a possibilidade de reavaliação da EJA é exatamente aquilo que pretendemos com esta dissertação. Se não se pode visualizar o que não se tem, como avançar a partir do que se tem? Então, o que seria de uma pesquisa se não proporcionasse

vislumbres do que pode vir a ser? Convém preservamos a esperança num futuro melhor e mais democrático socialmente.

Para complementar as investigações acerca da formação dos educadores da EJA, no capítulo seguinte aprofundaremos a questão da constituição da profissionalidade no efetivo exercício docente e suas relações com a reavaliação da Educação de Jovens e Adultos.

Capítulo 4

A Revalorização da Educação de Jovens e Adultos

Apresentamos, ao longo das discussões realizadas nos capítulos anteriores, algumas informações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Diante do universo das pesquisas já produzidas sobre o tema, selecionamos os aspectos que para nós são considerados relevantes, na medida em que contribuem para a compreensão do atual contexto dessa modalidade educativa e nos fornecem subsídios teóricos para refletirmos sobre a formação do educador.

Conforme colocamos no capítulo anterior²², atuo como educadora na EJA desde 2003 e consideramos importante apresentar esta informação, pois acreditamos que a proximidade com o tema investigado influencia no direcionamento que vamos dando ao trabalho. Assim sendo, interessa-nos realizar um estudo que auxilie na compreensão do fenômeno investigado e, quiçá, que contribua para alterar a situação problema por nós identificada e até mesmo vivenciada. Acreditamos que, por se tratar de um trabalho acadêmico realizado por uma educadora imersa no contexto estudado, a dicotomia entre a teoria e a prática docente torna-se atenuada, pois as referências teóricas, não raro, encontram eco nas atividades práticas, as quais, por sua vez, atribuem sentido vivo à teoria estudada.

No processo de apropriação do conhecimento teórico, juntamente com as reflexões sobre as questões por nós problematizadas, evidenciam-se algumas características relevantes, as quais nos têm subsidiado na construção de uma representação singular do objeto investigado. Consideramos estratégico relatar ao leitor os passos da pesquisa, pois indicam o caminho metodológico que estamos seguindo e expressam a maneira pela qual elaboramos nossas considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Na presente pesquisa, temos como objeto de estudo a formação do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos e sua emancipação intelectual. Para o estabelecimento das relações entre ambos os aspectos, foi necessário fazermos inicialmente uma retomada histórica de como vem se

²² Rever capítulo III, p. 73.

estruturando, ao longo do tempo, o oferecimento dessa modalidade de ensino. Realizamos também um levantamento dos referenciais legais e da distribuição das verbas públicas e, por fim, discutimos a formação inicial do educador no que se refere aos currículos dos cursos de Pedagogia. Eventualmente precisaremos recorrer a alguns itens já apresentados, para que possamos articular as informações, associando-as ao processo formativo do educador e à revalorização da EJA.

A expressão *revalorar* ou *transvalorar* está ligada à filosofia de Nietzsche²³ e apareceu pela primeira vez em sua obra intitulada “Para além do bem e do mal”, de 1886. Tal expressão condensa as principais ideias do filósofo e, para compreendê-la, faz-se necessário ter clareza do conceito de valor. (Rubira, 2005). Aprofundarmo-nos no estudo da *revalorização* seria uma tarefa que em muito ultrapassaria os intentos de nossa pesquisa. Limitar-nos-emos a apresentar esta breve introdução à *revalorização* dos valores e procuraremos associá-la ao contexto da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Rubira (2005): “(...) a tarefa nietzschiana parece dizer o seguinte: os valores foram transvalorados e se estabeleceram; agora estes valores estabelecidos devem ser também transvalorados”. (p.119). Esta citação expõe a necessidade dos valores serem revalorados e, no nosso entendimento, corresponde à conquista de novos valores, os quais podem surgir em decorrência do questionamento dos valores postos. Nietzsche considerava que os valores foram criados pelos próprios homens em algum momento da história da humanidade. Para melhor compreendermos essa questão, Marton (2006) esclarece que:

Quando se trata de investigar onde os valores morais se acham fundamentados, observa-se que há mais de dois mil anos se enraizaram no solo da metafísica e da religião. Ao entender os valores como “humanos, demasiado humanos”, Nietzsche recusa que sejam fruto de um poder superior ou obra de uma divindade. (p. 55).

²³ Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu numa família luterana em 15 de outubro de 1844, na pequena cidade de Röcken, na Prússia. Eis as obras mais conhecidas do pensador alemão: “Humano, Demasiadamente Humano” (1878), “Aurora” (1881), “A Gaia Ciência” (1882), “Assim Falou Zaratrusta” (1883), “Para Além do Bem e Mal” (1885), “Genealogia da Moral” (1887), “Crepúsculo dos Ídolos” (1888), O Anticristo (1888) e sua autobiografia “Ecce Homo” (1888).

A citação acima esclarece que Nietzsche concebia os valores como criação humana, não devendo, portanto, serem tomados como verdades absolutas e inquestionáveis. Essa consciência sobre a origem humana dos valores é condição básica para que possamos revalorar, ou seja, atribuir outros valores de acordo com nossa própria percepção e assim não permaneceremos submetidos aos valores estabelecidos.

Nesta pesquisa, importaremos a expressão *revalorar* para o contexto da Educação de Jovens e Adultos, preservando a ideia de Nietzsche, qual seja, a de atribuir novos valores. Nesse caso revalorar os aspectos fundamentais dessa modalidade educativa, incluindo o papel do educador e sua relevância no cenário educacional brasileiro. Consideramos que novos valores se instalarão como consequência da problematização que estamos realizando sobre os aspectos investigados. Por meio da análise do contexto da EJA, da reflexão e, possivelmente, da desconstrução de alguns dos aspectos que amparam os valores postos, poderemos ter como resultante a atribuição de novos valores. Ainda com referência à citação anterior, no caso da EJA não se trata de valores enraizados na metafísica ou na religião, mas sim dos valores impostos pelo modelo de sociedade à educação, que se refletem na organização de seu sistema de ensino.

Neste capítulo pretendemos mostrar a possibilidade de revalorização da Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente apresentaremos uma sucinta recapitulação dos principais aspectos contidos nos capítulos anteriores, os quais serão recuperados adiante, por ocasião das discussões sobre a formação continuada dos educadores da EJA e suas relações com a emancipação intelectual. A seguir aprofundaremos as reflexões que sustentam a necessidade da revalorização da EJA no cenário educacional brasileiro, incluindo o educador dessa modalidade educativa. Verificaremos também as solicitações da prática docente por um profissional reflexivo e criativo, capaz de superar os desafios do dia a dia, e, por fim, agregaremos outras informações sobre o direito à formação continuada em serviço, pois acreditamos que conhecê-los é condição básica para reivindicarmos sua efetivação, daí nossa insistência com a exposição dos aspectos contidos no plano legal.

4.1 Retomando aspectos fundamentais da EJA

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada pelo caráter assistencialista. Apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, é que foi assegurada a garantia do ensino fundamental àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria²⁴. Porém, sabemos que o reconhecimento legal não implica diretamente na efetivação do direito. Somente em 2007, com a criação do FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, é que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser financiada e a receber recursos monetários, como as demais modalidades do ensino básico²⁵. O repasse de verbas públicas possibilitou que os municípios investissem na elaboração de políticas educacionais voltadas ao atendimento da população jovem e adulta, buscando caminhos para atender as demandas populares por educação e concretizar o disposto na Lei Carta Magna.

O combate ao analfabetismo no Brasil vem de longa data e a história da educação brasileira está repleta de campanhas e programas passageiros, que visavam erradicar o analfabetismo em curtos espaços de tempo. A retomada histórica permite-nos afirmar que ações esporádicas, descontextualizadas, improvisadas, não foram suficientes para resolver o problema da Educação de Jovens e Adultos.

Indubitavelmente que os direitos assegurados na Constituição de 1988, por meio do artigo 208, na LDB 9.394/96, artigo 37 - que prevê que os sistemas de ensino ofereçam gratuitamente a educação aos jovens e adultos²⁶ - bem como o financiamento proporcionado pelo FUNDEB, representam avanços significativos. Avanços esses que podem contribuir para a consolidação da EJA no campo dos direitos, deixando para trás o ranço assistencialista e todas as implicações dele decorrentes, como a baixa eficiência do ensino e a evasão escolar.

Conforme nos esclarece Arroyo (2006):

²⁴ Rever o artigo 208, apresentado na p. 46.

²⁵ Educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

²⁶ Rever a íntegra do artigo 37 da LDB 9.394/96, apresentado na p. 47.

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Conseqüentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito. A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública; se for equacionada no campo dos direitos e deveres público. (p. 26).

Concordamos com a citação acima. Urge que a Educação de Jovens e Adultos seja assumida como política pública e debatida no campo dos direitos dos cidadãos. Porém, apesar de termos ciência de que cabe ao Estado garantir o direito à educação dos jovens e adultos, não podemos deixar de considerar que inúmeras experiências de educação não formal²⁷ nessa área foram, e continuam sendo, realizadas à parte dos sistemas públicos de ensino. Tais iniciativas partem da sociedade civil e atendem uma demanda não coberta pelo sistema de ensino formal. E é exatamente aí que incide a questão dos direitos à educação para os jovens e adultos. Assistencialismo e/ou dever do Estado?

Acreditamos que as iniciativas de educação não-formal, oriundas da sociedade civil, podem continuar existindo, sobretudo por expressarem concretamente o resultado de ações coletivas em busca de acesso à educação; assim como também pelas contribuições criativas proporcionadas pela riqueza e diversidade de trabalhos educativos que desenvolvem. Contudo, acreditamos que o Estado não pode eximir-se de sua responsabilidade no que se refere ao oferecimento dessa modalidade educativa e, conseqüentemente, ao atendimento de uma parcela populacional desassistida, na maioria das vezes, também de outros direitos sociais.

Reforçando o reconhecimento da importância das contribuições das experiências não formais no âmbito educacional, Soares (2006a) esclarece que:

Em lugares em que a ação do estado não chega, os grupos populares e as organizações não-governamentais continuam desenvolvendo projetos de EJA. Muitos desses grupos se estruturam a partir do trabalho coletivo com forte traço de solidariedade, de compromisso, por meio de uma ação muitas vezes voluntária, dispondo de pessoal que nem sempre teve acesso à formação necessária para desenvolver um

²⁷ A definição de educação não formal encontra-se na p. 30. No capítulo I apresentamos algumas experiências significativas de educação não-formal realizadas nos anos de 1960.

trabalho educacional com jovens e adultos. Alguns desses aspectos esbarram em limites de atuação dos grupos populares. É nesse segmento que se encontram experiências significativas que muito têm contribuído para as inovações nas relações pedagógicas. Os relatos dessas experiências oxigenam e questionam as formas tradicionais dos sistemas regulares de ensino. (p.125).

A partir do exposto acima, acreditamos que as iniciativas de educação não formal podem conviver com a Educação de Jovens e Adultos institucionalizada, entendida como sendo aquela oferecida pelos sistemas públicos de ensino. Contudo, salientamos que as experiências educativas da esfera não formal geralmente se restringem a um trabalho inicial de alfabetização e não podem proporcionar aos educandos a continuidade dos estudos e nem oferecer certificação; uma vez que não são instituições escolares reconhecidas oficialmente.

Há de se considerar a validade e a importância das iniciativas não formais na área da Educação de Jovens e Adultos, principalmente nos locais mais pobres e desprovidos de recursos educacionais onde, não raro, estas se apresentam como única alternativa para a superação do analfabetismo. No entanto, conforme expusemos acima, o alcance de sua atuação é limitado. Acreditamos que a apropriação dos rudimentos da alfabetização não seja suficiente para proporcionar aos educandos jovens e adultos a inserção plena em uma sociedade como a brasileira do século XXI - letrada e tecnológica - mas brutalmente desigual no que se refere à distribuição de renda, ao acesso aos bens de consumo e à igualdade de direitos sociais. Ter a possibilidade de concluir o ensino básico é fundamental para prover aos educandos as competências linguísticas referentes às habilidades de leitura e escrita, bem como os rudimentos da matemática e os conhecimentos elementares sobre as ciências naturais e sociais. Pesquisas recentes mostram ser necessário um tempo estendido de escolarização para que os educandos possam, efetivamente, apropriar-se e fazer uso social das habilidades linguísticas²⁸. Essa instrumentalização certamente possibilitará melhor interação desses cidadãos na

²⁸ De acordo com Soares (2002): Os estudos e pesquisas que tomam por base este conceito mostram ser necessário um tempo relativamente longo, de aproximadamente quatro anos de escolaridade, para que os sujeitos se apropriem efetivamente da leitura e da escrita e dela façam uso social. (p.145).

sociedade, podendo ampliar sua participação na vida pública e na luta pela efetivação dos direitos sociais.

Convém lembrar que, para muitos, a escola pública ainda é o local privilegiado para a universalização do acesso ao conhecimento formal, científico. Portanto, faz-se necessário efetivar o oferecimento do que já está disposto legalmente, ou seja, o acesso ao ensino fundamental para jovens e adultos com a possibilidade de continuidade dos estudos.

Outra marca que acompanha o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos é o caráter compensatório, o qual remete a uma comparação com o ensino regular. Legalmente este problema já foi superado²⁹, na medida em que as necessidades educativas dos alunos jovens e adultos devem ser consideradas na prática docente; assim como também seus interesses, sua condição de vida e de trabalho. Também assegurada por lei, a valorização das experiências extraescolares³⁰ dos alunos que frequentam a EJA pressupõe uma atitude de consideração para com os saberes dos educandos, além do reconhecimento de que a convivência nos diversos espaços sociais possui potencial educativo. Vista sob essa ótica, a escola deixa de ser considerada como a única instância formativa e, por consequência, a concepção de ensino compensatório torna-se ultrapassada.

Sobre as relações entre os saberes dos alunos e os conhecimentos escolares, Arroyo (2006) esclarece que:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será o ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimento, significados e a cultura acumulados pela sociedade. A história da EJA se debateu sempre com essas delicadas relações e diálogos entre reconhecer o saber popular como parte do saber socialmente produzido e a garantia do direito ao conhecimento; entre reconhecer os processos populares de produção e apreensão do conhecimento como parte dos processos humanos de conhecimento e a garantia do direito à ciência e à tecnologia; entre reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. (p.35).

²⁹ A íntegra do artigo 37 da LDB 9.394/96, parágrafo 1º, encontra-se no capítulo II, na p.47.

³⁰ A íntegra do artigo 3º da LDB 9.394/96 encontra-se no capítulo II, na p. 48.

A citação acima expõe a relação entre o reconhecimento dos saberes populares - que os alunos possuem - e o direito de acesso à cultura universal. A mediação escolar entre esses universos distintos de saberes ocorre por meio de uma relação dialógica horizontal, a qual possibilita as trocas de saberes no ambiente educativo com vistas à ampliação dos conhecimentos, seja para educandos ou para educadores. Pressupõe uma relação de igualdade e de respeito aos diferentes saberes, onde todos podem fazer uso social da palavra para expressarem suas considerações pessoais sobre os assuntos discutidos. Nesse ambiente escolar desaparece a figura do educador enquanto único detentor de conhecimentos, portanto, os saberes dos educandos não são tidos como inferiores e nem são submetidos a parâmetros comparativos, caracterizando-se tão somente por serem diferentes daqueles difundidos pela escola. Ainda sobre a relação dialógica entre os educadores e educandos adultos, Bakunin esclarece que:

O princípio de autoridade, aplicado aos homens que tenham passado ou chegado à maioridade, transforma-se em uma monstruosidade, em uma negação flagrante da humanidade, em uma fonte de escravidão e de depravação intelectual e moral. Desgraçadamente, os governos paternalistas mantiveram as massas populares numa ignorância tão profunda, que será necessário fundar escolas não apenas para as crianças do povo, senão para o povo mesmo. Mas dessas escolas deverão ser eliminadas mesmo as menores aplicações ou manifestações do princípio de autoridade. Já não serão escolas, mas academias populares, nas quais já não se poderá falar de alunos e mestres, onde o povo irá livremente para receber, se o considerar necessário, um ensino livre; nas quais, enriquecido por sua experiência, poderá por sua vez ensinar muitas coisas aos professores que lhe proporcionarão os conhecimentos que ele não tem. Será, pois, um ensino mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo. (BAKUNIN, *apud*. GALLO, 1995, p.71).

A citação acima reforça a ideia de que trabalho educativo realizado com os alunos jovens e adultos se difere daquele desenvolvido junto aos alunos do ensino regular, principalmente no que diz respeito ao exercício da autoridade do educador. Apesar de estarmos tratando do processo de alfabetização em ambos os casos, podemos visualizar que são contextos educacionais diferentes e, assim sendo, remetem a metodologias diferenciadas e a procedimentos e atitudes diferenciados, pressupondo a presença de um educador apto a identificar essas diferenças e considerá-las em sua atuação docente, inclusive nas relações pessoais que estabelece com os educandos.

A relação simétrica entre os educadores e os educandos da EJA requer a ausência de qualquer manifestação de autoritarismo e o diálogo deve permear o processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula, assim concebida, seria um espaço social de uso público, aberto às diferentes manifestações, essencialmente igualitário.

Ainda revendo algumas informações anteriormente apresentadas, ao avançarmos em nossa pesquisa investigamos a formação dos educadores no que se refere aos currículos dos cursos de formação inicial – os quais habilitam para o exercício profissional - e duas pesquisas por nós analisadas, uma da Fundação Carlos Chagas³¹ e outra do INEP³², revelaram que as instituições formadoras de educadores destinam poucas disciplinas, em seus currículos, ao estudo dessa modalidade de ensino. Tomando por base os dados já apresentados³³, consideramos que a formação inicial pode ser insuficiente para abranger a totalidade dos conhecimentos necessários à realização do trabalho pedagógico apropriado aos jovens e adultos. Sobre a participação das instâncias formadoras dos educadores, Soares (2006a), complementa:

A atuação das universidades na formação destes docentes é, ainda, muito tímida. É irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não governamentais têm procurado realizar essa formação em serviço. (p.127).

A nosso ver, destinar mais tempo ao estudo dessa modalidade educativa nos cursos de formação inicial dos educadores é pertinente, não apenas no que diz respeito ao estudo das questões teórico metodológicas próprias da EJA - as quais interferem na qualidade do ensino - mas também no que tange a problemática do analfabetismo e da baixa escolaridade no Brasil. A discussão de alguns temas como, por exemplo, a baixa eficiência do sistema de ensino regular e suas relações com a produção do analfabetismo funcional; as formas de inserção do analfabeto no setor produtivo; as relações entre violência juvenil e fracasso escolar; enfim, o debate de inúmeros aspectos

³¹ Pesquisa intitulada: “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em agosto de 2008. Rever capítulo III, p. 69.

³² Dados apurados pelo INEP em 2005. Rever capítulo III, p. 71.

³³ Rever capítulo III, p.63.

interrelacionados que refletem as deficiências da estrutura educacional brasileira seria bastante enriquecedor. Acreditamos que, dessa forma, os educadores em formação poderiam ter a possibilidade de analisar criticamente os fatores que resultam na vergonhosa necessidade de uma educação para jovens e adultos nos moldes atuais³⁴.

4.2 A reavaliação da EJA no cenário educacional brasileiro

A retomada do que produzimos ao longo dos capítulos anteriores aponta para algumas características próprias da Educação de Jovens e Adultos e, neste sentido, podemos encontrar indicadores de convergência entre elas. O caráter assistencialista, presente na história dessa modalidade educativa, o recente reconhecimento legal no campo dos direitos à educação, o baixo financiamento público e, por fim, a “invisibilidade” nos cursos de formação inicial de educadores, sinalizam para o pouco interesse na Educação de Jovens e Adultos por parte do poder público, bem como das instituições formativas.

Consideramos que o atual *status* que a EJA ocupa no cenário educacional ainda é desfavorável, se comparado às demais modalidades do ensino básico, porém, mesmo assim, expressa as conquistas daqueles que almejam o reconhecimento e a legitimidade de uma educação apropriada para atender a população jovem e adulta. Sobre as relações entre políticas educacionais e as demandas populares, Neves (1999) esclarece que:

(...) na realidade, admitir que, de um modo geral, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados - ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais - como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. (p. 16).

O posicionamento de Neves expõe a tensão existente entre a imposição de um modelo educacional excludente - voltado ao atendimento dos

³⁴ Haddad (2001) acrescenta que: Nos países de primeiro mundo, vem ocorrendo um aumento progressivo de ofertas variadas de educação de adultos. Em países como a Suécia ou Japão, pelo menos 50% da população estão engajados em algum programa de formação, segundo o que indicam pesquisas recentes. São países que não enfrentam problemas de déficits em relação à educação básica obrigatória, e mesmo assim dedicam recursos à promoção de oportunidades educativas para os adultos, visando não só à qualificação profissional, mas também à formação para a cidadania. (p.193).

interesses do modo de produção capitalista - e a resistência em aceitação dessa lógica utilitarista, manifestada na luta por espaços de participação popular. Sabemos que o modo de produção das sociedades capitalistas está assentado na exploração da força de trabalho e da divisão em classes sociais. Esse modo de organização do sistema produtivo se reflete na estrutura do sistema de ensino, reproduzindo, no âmbito escolar, a desigualdade e a exclusão presentes nesse modelo de sociedade.³⁵ Acreditamos que a EJA pode ser considerada o retrato de um embate de forças, por expressar a resistência a um sistema educacional seletivo. A nosso ver, as pessoas que frequentam as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos são aquelas que ficaram à margem desse sistema de ensino e que, teimosamente, buscam apropriar-se do conhecimento letrado. Como bem ilustra Arroyo (2006): cada jovem e adulto que chega à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público do nosso sistema escolar. (p.48).

Apresentar elementos para o debate sobre o espaço que a Educação de Jovens e Adultos ocupa atualmente no contexto educacional da sociedade brasileira, bem como o grau de importância a ela destinado faz-se necessário, na medida em que reflete a carga valorativa a ela atribuída. Contudo, por ora interessa-nos reconhecer que o descaso com que essa modalidade de ensino vem sendo tratada no conjunto das políticas públicas, sua “invisibilidade” nos currículos dos cursos de formação inicial de educadores, assim como outros tantos aspectos, está em consonância com o sistema de ensino da ordem econômica e social a que estamos submetidos. Conforme dissemos, consideramos que as conquistas legais no campo dos direitos à educação e o recente acesso ao financiamento dessa modalidade de ensino, são triunfos alcançados por meio de luta e resistência daqueles que defendem o direito à educação para a população jovem e adulta socioeconomicamente desfavorecida. Assim sendo, concordamos com Soares (2001), quando ele nos lembra que “(...) a EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condição de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”. (p.202).

³⁵ Não é pelo fato de que adentramos, de forma breve, na dimensão do materialismo histórico que esta dissertação poderá ser compreendida a partir deste referencial teórico. É preciso reafirmar que a abordagem teórica que acompanhamos, inclusive pela tarefa de reavaliação da EJA, encontra amparo em autores como Nietzsche, Deleuze e Guattari.

A partir do exposto acima sobre o atual contexto da Educação de Jovens e Adultos, consideramos que a reavaliação dessa modalidade de ensino poderá ocorrer a partir do questionamento do lugar que a EJA ocupa no cenário educacional. A problematização de seus aspectos essenciais pode conduzir à desconstrução das atuais representações sobre essa modalidade educativa, repercutindo nos valores que orientam a atual configuração da EJA e, em consequência desse processo, novos valores poderão ser estabelecidos...

Reconhecer que a EJA é uma modalidade de ensino que atende a uma parcela populacional marginalizada socialmente, significa concebê-la em sua dimensão política. Nesse contexto, o educador pode ser considerado como agente de promoção - ou não - de transformação da realidade e seu posicionamento político pedagógico pode ser identificado nas várias esferas de sua atuação profissional. Para melhor situarmos a EJA no cenário educacional brasileiro e compreendermos o valor do papel do educador que atua nessa modalidade educativa, recorreremos aos estudos de Gallo, mais precisamente no que se refere aos “deslocamentos”³⁶ dos conceitos dos filósofos franceses Deleuze & Guattari³⁷ para o campo da educação. Conforme esclarece Gallo (2003):

Operarei quatro deslocamentos: um exercício de pensar a *Filosofia da Educação* na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze & Guattari; um exercício de pensar uma *Educação menor*, a partir do conceito de “literatura menor” criado por eles; uma aplicação do conceito de *rizoma* para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de “*sociedades de controle*” para os problemas educacionais contemporâneos. (p.54).

Tomando por base a citação de Gallo, interessa-nos, na presente etapa desta pesquisa, compreender principalmente o “deslocamento” referente à “Educação menor” e buscar o estabelecimento de possíveis relações entre este e a Educação de Jovens e Adultos. Uma “Educação menor” só pode ser assim concebida se comparada à outra educação: à “Educação maior”. Por “Educação maior” entende-se a educação instituída, já consolidada nos sistemas de ensino; aquela concebida pelas políticas públicas e que desfruta de uma posição assegurada no contexto educacional. Em oposição, a “Educação menor” seria

³⁶ Utilizar conceitos filosóficos no campo da educação.

³⁷ Filósofos que produziram em conjunto obras sobre Hume, Spinoza, Kant, entre outros.

aquela que manifesta resistência ao que está posto, que luta pela conquista de espaço próprio por meio das ações daqueles que se opõem às imposições de uma determinada situação educacional. De acordo com a explicação de Gallo (2003):

A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularidade e de militância. (p. 64).

Aproximando a “Educação menor” da Educação de Jovens e Adultos, identificamos como elemento comum o aspecto que diz respeito à resistência diante do estabelecido, do que se encontra em nosso sistema de ensino. No caso da EJA, refere-se à resistência em aceitar o lugar inferior destinado a essa modalidade de ensino - o qual se reflete em aspectos como a desigual distribuição de verbas, a escassez de recursos materiais, a ausência de políticas públicas favoráveis à sua efetivação - entre tantos outros que reforçam o lugar de menor importância no cenário educacional brasileiro. A luta pelo reconhecimento dessa modalidade de ensino e pela igualdade do direito à educação para a população jovem e adulta vem de longa data e se expressa através de ações, individuais e/ou coletivas, dos que buscam sua consolidação no campo dos deveres do Estado, resultando na sua revalorização.

4.3 A revalorização do educador da Educação de Jovens e Adultos

Muitas outras relações poderiam derivar da “Educação menor”, porém, consideramos que os aspectos principais dizem respeito à não aceitação da condição de inferioridade destinada à EJA no cenário educacional e à luta por melhores condições para a efetivação do direito à educação básica de qualidade para os jovens e adultos brasileiros. O compromisso profissional e político com essa modalidade de ensino e com as pessoas por ela atendidas sinaliza para um perfil de educador que em muito se aproxima do que descreve Gallo (2003) sobre o “professor militante”:

Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentaram uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma *construção coletiva*. (p.61).

Tomando por base o exposto na citação acima, podemos dizer que o “professor militante” caracteriza-se por ser um educador inquieto, incomodado com as situações vividas no exercício de sua prática docente³⁸ e disposto a agir na esfera coletiva, com o intuito de superar os desafios e, talvez, amenizar as “misérias” dos alunos com os quais atua. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, as misérias são muitas: econômicas, culturais, materiais, entre tantas outras. Porém, há que se enxergar para além dessas “misérias”, visualizar as perspectivas, sejam elas provenientes do reconhecimento da riqueza proporcionada pela diversidade dos alunos, ou pelas experiências de vida que cada educando traz, ou ainda pelo cabedal de saberes construídos fora da escola. Consideramos que, somente por meio da superação das representações negativas sobre as diversas “misérias” que marcam os alunos dessa modalidade educativa é que existe a possibilidade do educador atuar como um “professor militante”, percebendo novas possibilidades, agindo coletivamente no sentido de transpor, sobretudo, aquela “miséria” que priva o indivíduo de ter acesso e de desfrutar, por meio das habilidades linguísticas de leitura e escrita, dos bens culturais socialmente produzidos. Um tipo de “miséria” que impacta diretamente na qualidade de vida dos indivíduos, de sua família e da comunidade onde vivem, assim como também na constituição de seu autoconceito.

Àquele educador que se limita a identificar as “misérias” dos alunos que frequentam as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, não resta outra possibilidade senão contribuir para a perpetuação do analfabetismo e da baixa

³⁸ Esta caracterização corresponde ao educador da Educação Aristocrática e encontra-se em Mendonça (2009b).

escolaridade de grande parte da população brasileira. Seu trabalho não tem a possibilidade de frutificar, haja visto que ele próprio, enquanto educador, não vê horizonte para além das “misérias” e, assim sendo, não poderá agir intencionalmente em direção à transposição das mesmas.

Acreditar em possibilidades, mesmo sendo sabedor das “misérias” vividas pelos alunos, visíveis nas mãos calejadas que seguram desajeitadamente um lápis, na pele enrugada, na boca banguela, requer que o educador rompa com suas concepções estigmatizadas e coloque em xeque suas representações pessoais e seus próprios conceitos negativos sobre os educandos. Portanto, faz-se necessária a construção de uma representação propositiva dos alunos por parte dos educadores, mesmo que em um contexto de carências. Posicionando-se assim, sua atuação não se limitaria a reproduzir os valores colocados pela sociedade capitalista, excludente e seletiva. Por meio de novos olhares, da atribuição de novos valores, o educador teria a possibilidade de superar a si mesmo no que se refere aos seus próprios preconceitos. Nesse sentido, Mendonça (2009a) acrescenta que:

A alteração de seu estado de ser indica a necessidade de tornar-se outro homem, sujeito a criticar-se continuamente, a alterar-se, a construir valores. A autossuperação supõe a árdua tarefa de autocrítica (...) que ultrapassa a dimensão da compreensão conceitual, revelando sua natureza na vivência, de modo que não basta compreender a autossuperação e a autocrítica, mas, agir para que existam autossuperação e autocrítica constantes. (p. 94).

A ideia da autossuperação do educador, no que se refere à necessidade de abandonar possíveis representações negativas sobre os educandos excluídos socialmente³⁹, pressupõe o exercício da autocrítica. A citação acima salienta que não se trata apenas de apreensão conceitual de ambos os aspectos, mas remete à dimensão da ação e diz respeito às atitudes reflexivas do educador.

Há pouco tecemos considerações acerca do perfil do educador da Educação de Jovens e Adultos e reconhecemos na figura do “professor militante” características que estão em sintonia com as necessidades do trabalho educativo

³⁹ Arroyo (2006) acrescenta que: ...desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, no limite da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. (p.29).

dessa modalidade de ensino. São características que extrapolam a dimensão conceitual e sinalizam para um educador com sensibilidade apurada no que tange a responsabilidade social e o compromisso político com a atividade que desempenha. Acompanhando a situação das “misérias” dos alunos com os quais atua e movimentando-se em busca de possibilidades para superação das carências identificadas no contexto educativo - em oposição a uma atitude de inércia e comodismo - o educador poderá estar em constante processo de crescimento pessoal. Romper com os preconceitos, com os valores postos e crer no potencial dos alunos que ficaram à margem do sistema de ensino regular, significa recusar a ordem estabelecida e crer na possibilidade do novo se fazer presente. Tal atitude pessoal do educador, solicitada do contexto vivido no qual se dá a prática educativa, reflete uma ação emancipatória intrínseca a si mesmo, na medida em que o educador pode se autossuperar e romper com as representações sociais preestabelecidas e com os valores nelas embutidos.

Acreditamos que a reavaliação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos é um dos aspectos que integram a reavaliação dessa modalidade de ensino de forma ampla. A conquista por novos valores aos educadores da EJA pressupõe a valorização da função que exercem, bem como da relevância de seu papel social no âmbito da educação brasileira.

4.4 As solicitações da prática docente por um educador reflexivo e criativo

Expusemos anteriormente que os currículos dos cursos de formação inicial dos educadores destinam poucas disciplinas ao estudo da Educação de Jovens e Adultos⁴⁰. Vimos também que essa modalidade educativa é cercada de especificidades como, por exemplo, o atendimento ao aluno trabalhador e a presença da diversidade discente nas salas de aula. São muitas as características que compõem o campo da EJA, as quais apontam para a necessidade da utilização, por parte do educador, de um referencial teórico metodológico adequado às mesmas.

Consideramos que a falta de conhecimento sobre os diversos aspectos da Educação de Jovens e Adultos durante o processo de formação inicial do

⁴⁰ Rever a íntegra das informações no capítulo III, p. 63.

educador pode comprometer a qualidade do trabalho pedagógico e repercutir desfavoravelmente para a permanência dos alunos no ambiente escolar. Não considerar essa modalidade durante a formação inicial do educador, apropriada aos alunos por ela atendidos, seria conformar-se com a visão assistencialista e compensatória que até hoje acompanha a EJA, contribuindo para sua manutenção. Conforme complementa Soares (2002):

(...) pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p.114).

O posicionamento de Soares deixa evidente que não basta ao educador ter apenas “boa vontade” para atuar com eficácia junto aos educandos jovens e adultos. Certamente que a empatia é muito significativa nesse contexto e pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho educativo gratificante para os alunos e para o próprio educador; mas faz-se necessário lançar mão dos instrumentos teórico metodológicos adequados⁴¹ que possam proporcionar a qualidade do ensino e alcançar os objetivos educacionais.

Se, por um lado, os atuais cursos de formação inicial dos educadores não incluem o estudo do conjunto das especificidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, por outro, o espaço da sala de aula impõe cotidianamente ao educador a necessidade de encontrar alternativas pedagógicas que atendam às solicitações emergidas do contexto da prática docente. Contudo, como o educador da EJA não dispõe de um repertório teórico metodológico de base, advindo da formação inicial, consideramos que os enfrentamentos das situações novas, dos desafios encontrados nas salas de aula, contribuem para a constituição de sua profissionalidade nesta modalidade de ensino, formada com os elementos extraídos da prática docente.

Partimos do pressuposto de que a formação profissional do educador não se encerra com a formação inicial. Por meio da reflexão sobre os problemas

⁴¹ Apresentamos informações sobre o referencial teórico metodológico da EJA no capítulo III, p. 66, no item “Características da Educação de Jovens e Adultos”.

que encontra em sua prática docente e da busca por alternativas para sua superação, o educador tem a possibilidade de dar prosseguimento ao seu processo formativo. No caso desta modalidade específica, a formação docente vai se construindo na EJA, por meio do fazer do educador e da ampliação de seus saberes. Com efeito, o ambiente profissional se apresenta como sendo um espaço formador do docente da EJA e, para tanto, a docência precisa ser concebida como uma prática reflexiva. Compartilhamos com Schön (1995) a concepção de educador como um profissional reflexivo, aquele que, diante das diversas situações imprevistas, de conflito, inusitadas, que emergem do cotidiano escolar - e para as quais não possui soluções prontas - lança mão de atitudes reflexivas com vistas à superação dos desafios. No caso da Educação de Jovens e Adultos, além de buscar alternativas apropriadas para a condução do trabalho pedagógico, por meio de atitudes reflexivas e da busca por estratégias de organização do trabalho didático, o educador pode recorrer à apreensão da teoria para melhor direcionar suas ações, dado que não possui um repertório teórico de base.

Entendemos que a atitude reflexiva do educador sobre as questões com as quais se defronta no dia a dia representa um nível subjetivo do processo formativo, pois remete à dimensão da individualidade, do que lhe é singular e diz respeito ao seu amadurecimento intelectual. Temos clareza de que não há como encontrar uniformidade de condutas pessoais, por parte dos educadores, no que se refere às atitudes reflexivas, à proposição de alternativas pedagógicas diferenciadas e à busca por aperfeiçoamento profissional. Seria equivocado afirmar que a totalidade dos educadores possui condições e/ou disponibilidade pessoal para aprimorarem sua formação teórica e sua atuação profissional. Contudo, limitar nossas considerações em torno da exposição das deficiências da formação inicial, pouco contribuirá para avançarmos na compreensão do processo formativo dos educadores. Consideramos importante valorizar os caminhos pelos quais os educadores da EJA vão construindo sua formação nessa modalidade de ensino e crer que há profissionais comprometidos com o trabalho que desenvolvem.

Acreditamos que a formação do educador é contínua, que se dá por diversas vias práticas e teóricas; algo que remete ao movimento e à ação e,

assim sendo, não se encerra com a formação inicial. Nesse sentido, consideramos importante reconhecer que a ausência do estudo da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial, somada à necessidade da transposição das questões prementes emergidas da prática educativa, pode estimular o educador a buscar, por si mesmo, o referencial teórico metodológico que melhor lhe subsidie na compreensão das questões diárias, assim como também optar pelas concepções pedagógicas com as quais mais se identifique.

Enxergar que existe essa outra possibilidade formativa do educador, essencialmente particular, singular, única, faz-se necessário para que reconheçamos os saberes dos educadores. Saberes esses que, forjados a partir das necessidades impostas pelo exercício profissional, são de natureza diferente do saber produzido na academia, pois buscam prioritariamente responder às questões do cotidiano. Apesar disso, consideramos que as pesquisas empreendidas pelos educadores não devem ser subestimadas, pois é por meio delas que ampliam seus conhecimentos sobre a EJA e elaboram as concepções sobre o trabalho que desenvolvem. Acreditamos que esses saberes devem ser reconhecidos e valorizados, pois, como veremos no capítulo seguinte, representam importante contribuição para a emancipação intelectual dos educadores.

Nesse sentido, consideramos que o vácuo deixado pela formação inicial, no que se refere ao estudo mais aprofundado das características e do referencial teórico metodológico da EJA, pode constituir-se como um vetor para promover a construção da profissionalidade do educador dessa modalidade de ensino, também por meio da prática docente. Um caminho formativo possibilitado pela ausência dos parâmetros teóricos das instâncias de formação inicial, de modelos educacionais preestabelecidos ou de expectativa de perfil de educador; portanto, construído de maneira ativa, mais autônoma e independente. Essa linha de raciocínio segue a mesma lógica subjacente ao reconhecimento das contribuições das experiências educativas realizadas na esfera não formal, na medida em que a liberdade para a execução das atividades junto aos educandos constitui-se como aspecto favorável à criação de novas possibilidades de atuação.

Ao longo da presente pesquisa, problematizamos a formação inicial do educador da Educação de Jovens e Adultos e apontamos para a necessidade de incluir nos cursos de formação inicial dos educadores o estudo das especificidades próprias dessa modalidade de ensino. Contudo, como a realização de um trabalho investigativo é um processo dinâmico e que não sabemos de antemão para onde nossas reflexões acerca do tema estudado podem nos conduzir, consideramos importante validar esse percurso formativo, trilhado pela maioria dos educadores da EJA e que ocorre concomitantemente à sua atuação prática, resultando na construção de sua profissionalidade nessa modalidade educativa.

Não reconhecer a existência desse caminho pessoal formativo dos educadores que atuam na EJA seria negar o papel do educador enquanto profissional reflexivo e sujeito produtor de conhecimentos; além de ratificar a concepção de que a formação do educador ocorre somente por meio da formação inicial. Assumimos o caráter paradoxal desta posição, mas acreditamos que o processo de construção de conhecimento é ventilado e pressupõe a abertura às possibilidades que vão emergindo durante as investigações, à medida que o estudo vai se desenvolvendo. Assim sendo, questionamos: qual formação profissional apresenta-se como sendo a mais adequada ao educador que atua na Educação de Jovens e Adultos: aquela que contempla o estudo das especificidades dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino durante a formação inicial - mas que em contrapartida pode cercear o educador na medida em que lhe apresenta referenciais teórico metodológicos e modelos pedagógicos - ou aquela construída pelo educador concomitantemente à sua prática, constituída por processos reflexivos e por opções teórico metodológicas pessoais? Evidente que outras opções podem ser aqui exploradas, todavia, por ora, deixaremos para o leitor refletir sobre o questionamento acima, lembrando que a EJA é uma modalidade de ensino que desenvolve um trabalho educativo com os sujeitos excluídos socialmente, sendo necessário considerá-la em sua dimensão sócio política. Convém considerar que a liberdade, a criatividade e a autonomia são recursos imprescindíveis ao educador para favorecer a superação de uma realidade de exclusão social, manifestada na luta pelo direito de acesso ao conhecimento universal.

4.5 Direito à formação continuada em serviço

No capítulo III, introduzimos algumas questões acerca do direito à formação continuada dos educadores da EJA. Contudo, apesar do nosso objeto de estudo incidir sobre a emancipação intelectual dos educadores da EJA, consideramos importante apresentar os aspectos legais que asseguram o direito aos tempos/espacos destinados à formação continuada em serviço, considerada por nós condição estrutural básica para o educador dar continuidade em seu processo formativo.

As atuais questões acerca da formação inicial e continuada do educador da Educação de Jovens e Adultos estão relacionadas aos rumos que as políticas públicas educacionais vêm tomando nas últimas décadas. No início da presente pesquisa, retomamos os recentes referenciais legais que subsidiam a implantação de políticas públicas para esta modalidade educativa. Apresentamos também alguns programas federais voltados à Educação de Jovens e Adultos⁴² que estão em curso atualmente. Nesses programas evidencia-se uma abrangência restrita, na medida em que selecionam as populações beneficiárias - geralmente nas regiões mais carentes do Brasil - resultando disso a não extensão do atendimento a todos, rompendo com o princípio da universalização de direitos. A pouca expressividade das ações do governo federal no que se refere ao atendimento da EJA reflete o direcionamento que as políticas educacionais vêm tomando nas últimas décadas e conhecer as marcantes reformas operadas nos sistemas públicos de ensino, principalmente a partir dos anos de 1990, faz-se necessário para compreendermos as questões sobre a redefinição do papel do Estado no que diz respeito ao oferecimento da Educação de Jovens e Adultos. Tais reformas também trouxeram implicações na formação dos educadores.

Sobre o contexto político-econômico e as relações com a política educacional, Di Pierro (2001) nos esclarece que:

A literatura recente sobre políticas educacionais na América Latina e no Brasil caracteriza os anos 1990 como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, reformas estas estreitamente vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de mecanismos

⁴² Sobre os programas federais rever capítulo I, p.31.

financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal... Seguindo essa orientação, o objetivo explícito da reforma educacional implementada pelo governo federal brasileiro na segunda metade dos anos 1990 foi racionalizar o gasto público e redistribuí-lo entre os níveis de ensino, de modo a aumentar a eficiência interna do sistema, melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos. (p. 323).

De acordo com o posicionamento de Di Pierro, a reforma educacional implementada pelo governo federal nos anos de 1990 foi influenciada pelo *pensamento neoliberal*. Contou com a “orientação” de mecanismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, e teve por objetivo racionalizar os gastos com as políticas públicas sociais. Em relação específica à educação, promoveu a distribuição dos níveis de ensino entre as três esferas de governo, descentralizando a gestão e o financiamento objetivando melhorar a eficiência do sistema. Nesse contexto, a oferta da Educação de Jovens e Adultos passou a ser prioritariamente de responsabilidade dos municípios - por esta ser uma modalidade do ensino fundamental que integra a Educação Básica - e, portanto, submetida às mesmas regulamentações normativas da oferta do ensino regular. Ainda de acordo com Di Pierro (2001):

O engajamento dos municípios na atividade educacional, por sua vez, está correlacionado a uma série de dispositivos da Constituição de 1988, que assegurou aos cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, responsabilizou o poder público por ofertá-la, vinculou parcela da receita de impostos a despesas com educação e promoveu a descentralização dos tributos em favor da esfera municipal, que ampliou sua capacidade de investimento. Ao final dos anos 1990 os municípios já respondiam pela terça parte das matrículas na educação básica de jovens e adultos e, em 2001, sua participação na oferta do ensino fundamental para esse grupo etário já representava 49,6% do total. (p.324).

A citação acima evidencia a representatividade que os municípios tiveram ao final dos anos 1990 no oferecimento da Educação de Jovens e Adultos. As informações percentuais apresentadas apontam para uma tendência crescente à municipalização dessa modalidade de ensino, dado que em 2001 já representava quase que a metade da oferta das vagas. Em consonância com as diretrizes das recentes políticas públicas educacionais, impulsionadas pela descentralização da gestão e do financiamento, os municípios vêm assumindo o atendimento aos alunos jovens e adultos. Contribuindo ainda mais para a responsabilização dessa esfera de governo em atender tal demanda, tem havido

o encolhimento e, conseqüentemente, a pouca expressividade das ações capitaneadas pelo governo federal, restritas a programas de caráter temporário.

Apresentar esse panorama das possibilidades de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos é necessário, pois o mesmo se encontra imbricado às questões referentes à formação do educador. Ainda na esteira das recentes reformas educacionais, a Lei LDB 9.394/96 garantiu aos educadores o direito a formação continuada em serviço⁴³.

A seguir, no próximo e último capítulo, problematizaremos a formação continuada do educador institucionalizado da EJA – aquele que atua na esfera pública e que têm o direito assegurado de participar de programas de formação continuada em serviço⁴⁴ - e as relações com a emancipação intelectual. Para tanto, trabalharemos com a perspectiva de processo formativo.

⁴³ Sobre a formação continuada em serviço ver capítulo III, p. 77.

⁴⁴ Na legislação atual, a LDB 9394/96, no artigo 61, considera-se importante a capacitação do profissional em serviço, "... de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando...".

Capítulo 5

Formação continuada e emancipação intelectual dos educadores da EJA



Fonte: <http://1.bp.blogspot.com>

Especificamente no terceiro capítulo⁴⁵ desta dissertação analisamos a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos. Aspectos da formação inicial foram detalhados e, tomando por base o conjunto dos assuntos já discutidos, passaremos a tecer considerações sobre a formação continuada em serviço e as relações com a emancipação intelectual dos educadores, ou melhor, com o *processo* de emancipação intelectual. Conceber a emancipação intelectual como uma meta, um estágio a ser atingido parece soar como contradição, na medida em que há a suposição de um *telos*, de um fim... Acreditamos se tratar de um processo infinito, uma vez que emancipar-se é tornar-se livre até mesmo das próprias representações pessoais.

Para aprofundarmos nossas reflexões sobre a emancipação intelectual dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, tomaremos como referência Rancière (2010) e investigaremos a formação continuada em uma perspectiva voltada ao reconhecimento dos saberes dos educadores, ao desenvolvimento de suas capacidades e de sua autonomia.

⁴⁵ Capítulo III - A Formação do Educador de Jovens e Adultos, p. 51.

Como expusemos anteriormente⁴⁶, a formação continuada dos educadores encontra-se amparada na lei, tendo sua inclusão prevista nos Planos de Cargos e Carreiras do Magistério Público, contemplando, junto à carga horária do professor, o aperfeiçoamento profissional. Consideramos que o estudo acerca da formação continuada em serviço faz-se necessário, pois, de certa maneira, os educadores ficam submetidos às suas diretrizes - uma vez que esta está incluída em sua carga horária de trabalho - e, nesse sentido, pode representar um tipo de controle sobre o processo formativo dos educadores.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, indagamos qual deveria ser o teor da formação continuada dos educadores, de forma que considerasse as características próprias dessa modalidade educativa. Para refletirmos sobre essa temática, precisamos ter a clareza de que não se trata de uma modalidade de ensino já estruturada no cenário educacional. Longe disso, encontra-se em processo de reconhecimento no campo dos direitos à educação, por meio da busca por espaços, equiparidade de financiamento; enfim, carrega um histórico que requer uma concepção de formação continuada para os educadores coerente com o legado de sua trajetória política, econômica, social, pois este se repercute na atual forma de oferecimento da educação para os jovens e adultos brasileiros.

Por acreditarmos que o educador está em constante processo formativo, consideramos que os programas de formação continuada devam sinalizar para uma perspectiva que oportunize seu aprimoramento profissional e o desenvolvimento de suas capacidades. Tal colocação pode parecer óbvia, no entanto, entendemos que, dependendo da maneira como os projetos de formação continuada forem desenvolvidos junto aos educadores, não necessariamente conduzirão ao seu aperfeiçoamento profissional. Alvorado Prada (2007) esclarece que:

A formação continuada de professores tem sido, nos últimos anos, tema para políticos, professores, pesquisadores, universidades e vários outros setores da sociedade. As concepções e práticas têm se assumido de forma rápida, observando-se pouco planejamento e estudo sobre o assunto. Nesse sentido, são desenvolvidas ações, na maioria das vezes, pretendendo solucionar problemas da educação; porém com resultados pouco satisfatórios, dada a complexidade dos problemas da educação, tanto para os próprios professores, como para os alunos e a sociedade, em geral. (p.01).

⁴⁶ Capítulo III – A Formação do Educador de Jovens e Adultos, p.66.

Reconhecemos que a garantia e a efetividade do uso de espaços e tempos reservados para a formação continuada, embutida na carga horária de trabalho, apresenta um ganho significativo para a educação como um todo e, em especial, à categoria dos educadores. Contudo, a citação acima nos alerta para o fato de que existem várias concepções e projetos de formação continuada, sendo que nem sempre apresentam resultados satisfatórios devido ao pouco planejamento, bem como à carência de estudos mais aprofundados nessa área.

Independentemente da configuração apresentada nos programas de formação continuada dos educadores, faz-se necessário identificar a essência que subjaz e norteia as ações neles desenvolvidas. Concebemos a formação continuada dos educadores como uma etapa de um processo evolutivo, que deve conduzir a uma progressividade, avançando em direção a novas conquistas. Estamos nos referindo à conquista de novos saberes, de posicionamentos pessoais mais seguros e melhor fundamentados teoricamente, de atitudes reflexivas mais rigorosas, do aperfeiçoamento do espírito crítico, enfim, à potencialização das capacidades que conduzem ao amadurecimento intelectual dos educadores. Representam procedimentos característicos do trabalho científico, os quais se diferenciam daqueles exigidos do educador no exercício da prática docente. Não se trata de esboçarmos uma dicotomia entre teoria e prática, pois estamos nos referindo à diferenciação das habilidades que são requeridas ao educador em situações diversas. Enquanto que a atuação na prática docente procura solucionar os problemas do cotidiano escolar - que emergem do contexto da prática educativa e muitas vezes solicitam uma resposta imediata – a construção do conhecimento científico tem outra finalidade e demanda de metodologia própria.

Faz-se necessário esclarecer que, neste trabalho, não nos propusemos a realizar um estudo de caso com o objetivo de verificar, *in loco*, como vem ocorrendo a formação continuada dos educadores em seus ambientes de trabalho. Certamente que recorrer a essa estratégia de investigação seria produtivo, na medida em que nos forneceria elementos para análise, extraídos diretamente do contexto onde estariam ocorrendo os programas de formação continuada. Todavia, por questões de exequibilidade do trabalho, lançaremos mão de dados contidos em outros estudos e em pesquisas já concluídas.

Neste capítulo retomaremos as questões por nós problematizadas acerca da formação inicial dos educadores da Educação de Jovens e Adultos e as suas implicações na qualidade do ensino e na permanência dos alunos na escola. A seguir aprofundaremos as reflexões sobre a profissionalidade do educador da EJA – constituída também pela vivência prática por meio do exercício docente - o que é de fundamental importância para compreendermos o significado das contribuições da prática para o processo formativo do educador. Dando continuidade à investigação sobre a formação dos educadores, nos embasaremos nas considerações de Kant sobre o estado de *menoridade* e, por fim, abordaremos a formação continuada dos educadores da EJA e as relações com o processo de emancipação intelectual.

5.1 A relevância da formação inicial para os educadores da EJA

Ao investigarmos a formação inicial dos educadores da EJA nos cursos que habilitam para o exercício profissional, recorremos aos dados apresentados em duas pesquisas⁴⁷ e verificamos que o investimento dispensado a essa modalidade educativa na formação inicial dos educadores é bastante restrito, uma vez que são poucos os cursos que oferecem habilitação na área; bem como também um rol de disciplinas curriculares que abordam o estudo desse tema. A partir dessa constatação, a qual corrobora o que outros pesquisadores⁴⁸ já vêm apresentando, inferimos que a constituição da profissionalidade do educador dessa modalidade de ensino se dá também por meio de sua prática, no enfrentamento das situações emergidas do dia a dia de sua atuação docente. Assim sendo, a apropriação das especificidades que caracterizam essa modalidade de ensino ocorre concomitantemente ao exercício da docência, subsidiada por aspectos práticos que vão construindo a profissionalidade do educador.

Por considerarmos os jovens e adultos⁴⁹ como sujeitos portadores de direito à educação - em oposição a uma concepção de caráter assistencialista -

⁴⁷ Pesquisas da Fundação Carlos Chagas e INEP, apresentadas no capítulo III, p. 51.

⁴⁸ Di Pierro (2009), Haddad (2001), Soares (2002).

⁴⁹ Apesar da nomenclatura Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade educativa inclui e compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto, atendendo educandos da chamada 3ª idade.

vimos, até determinado momento desta dissertação, apresentando reflexões que justificam a necessidade de uma formação inicial sólida, que contemplasse as características próprias do trabalho educativo realizado junto a essa população: um educador preparado pedagogicamente, capaz de atuar de acordo com as necessidades dos educandos e, assim, que pudesse contribuir para minimizar a exclusão social por meio da superação do analfabetismo ou da baixa escolaridade dos cidadãos com os quais atua. Portanto, apresentamos uma crítica às instituições formativas de educadores no que se refere à invisibilidade dessa modalidade de ensino em suas grades curriculares e, indiretamente, a seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Prosseguindo com o trabalho investigativo sobre a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos, passamos a reconhecer a relevância das contribuições advindas da esfera da educação não formal. Valorizar essas experiências e reconhecer suas contribuições para esse campo educativo agrega informações referentes à formação do educador. Muitas dessas iniciativas⁵⁰ não contam com profissionais da educação – fazendo apelo ao voluntariado - e, por consequência, com modelos educacionais a serem seguidos. Identificamos, na ausência de um parâmetro formativo norteador, uma situação propícia ao surgimento de ideias inovadoras e criativas nessa área. Como nosso objeto de investigação diz respeito à formação do educador e sua emancipação intelectual, vimo-nos diante de um questionamento⁵¹ sobre a relevância da formação inicial para os educadores da EJA, já dividido com o leitor e que, por fim, retomaremos.

Embora compreendamos que, ao surgimento de alternativas pedagógicas seja mais favorável uma formação não direcionada, ausente de modelos prontos aos quais se pode recorrer e, conseqüentemente reproduzir, manteremos nossa posição em defesa de uma formação inicial mais consistente no que diz respeito ao estudo das especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos.

⁵⁰ Sobre contribuições das experiências de educação não formal, verificar capítulo I, p.17.

⁵¹ Apresentado na p. 101 do capítulo IV. Qual formação profissional apresenta-se como sendo a mais adequada ao educador que atua na Educação de Jovens e Adultos: aquela que contempla o estudo das especificidades dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino durante a formação inicial - mas que em contrapartida cerceia o educador na medida em que apresenta referenciais e modelos - ou aquela construída pelo educador concomitantemente à sua prática, constituída por processos reflexivos e por opções teóricas pessoais?

Conforme já colocamos⁵², a legislação estabelece a oferta de uma educação que respeite as características e necessidades dos alunos atendidos na EJA. Portanto, dentre os principais motivos que sustentam nossa defesa a favor de uma formação inicial apropriada aos educandos por ela atendidos, está a questão da igualdade de direito à educação de qualidade, a qual pressupõe o oferecimento de condições de acesso e, principalmente, de permanência na escola. Acreditamos que uma melhor formação inicial poderá fornecer subsídios teóricos para que o educador desempenhe mais eficazmente sua função, consciente da relevância do trabalho social que desenvolve.

Estando melhor capacitado para atuar nessa modalidade educativa, o educador poderá proceder apropriadamente, por exemplo, a uma seleção de conteúdos significativa aos alunos atendidos; a elaborar estratégias pedagógicas condizentes e motivadoras; a optar por procedimentos avaliativos coerentes e processuais, entre outras tantas escolhas que interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico e contribuem para a obtenção do sucesso na aprendizagem, favorecendo assim a permanência do educando na escola e sua continuidade nos estudos.

De acordo com Soares (2002):

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, 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. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência* na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular. (p116).

A citação acima evidencia a estreita relação entre a formação do educador e a permanência dos educandos na escola. Já há muito se tem falado que não basta garantir o acesso, sendo necessária a criação de mecanismos para assegurar a permanência dos alunos no ambiente escolar. Pesquisas mostram

⁵² Sobre a legislação verificar capítulo II, p. 37.

que a evasão e a recidiva - ou retorno - aos estudos nessa modalidade de ensino é muito alta devido, em parte, às próprias dificuldades dos alunos em conciliarem o trabalho e as demais responsabilidades da vida adulta com os estudos. Estes se caracterizam como fatores externos à esfera escolar que interferem na permanência dos alunos na escola, mas aos quais pouco se pode interferir. O que cabe à instituição escolar é adequar suas ações, currículos, horários, estratégias, metodologias; no sentido de aproximar-se das necessidades, características e expectativas dos alunos com os quais atua, favorecendo sua permanência no ambiente escolar. Apesar de haver vários fatores intervenientes na permanência do estudante da EJA na escola, a formação docente qualificada representa um aspecto significativo que pode contribuir para atenuar o fenômeno da evasão.

Acreditamos que a ausência de uma formação inicial que capacite o educador a atuar de acordo com as necessidades dos alunos traz impactos diretos na qualidade do ensino e, conseqüentemente, influencia na permanência do aluno na escola.

Além das competências exigidas para o exercício da docência, há que se considerar o trabalho educativo em sua dimensão ampla e ter noção da função social que um educador de jovens e adultos desempenha em uma sociedade excludente e seletiva como a brasileira.

Nesse sentido, Giovanetti (2006) complementa esclarecendo que:

Acreditamos que a formação de educadores de EJA ganha densidade teórica ao buscar uma interlocução com a filosofia e com as ciências sociais. Na filosófica, encontramos os referenciais teóricos para a explicação dos pressupostos que fundamentam nossa concepção de educação. Ou seja, a concepção de mundo marcada pelo movimento, um processo em constante construção, e a concepção de homem marcada pela dimensão do sujeito e de um ser de relações. Nas ciências sociais, encontramos os referenciais teóricos para buscar a compreensão da complexidade dos dilemas presentes na sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social. (p.249).

A interlocução com a filosofia e com as ciências sociais, expostas na citação acima, enriquece a formação dos educadores ao aproximá-los dos referenciais teóricos que podem auxiliar na compreensão de seu papel social. Defender uma melhor formação inicial para os educadores da EJA, promovida pelas intuições formativas, pode resultar na apropriação dos conhecimentos já produzidos acerca dessa modalidade de ensino e, de certa forma, oferecer parâmetros que norteiem a atuação do docente com o objetivo de responder

adequadamente às necessidades próprias do trabalho pedagógico. Você saberia, caro leitor, falar sobre as capacidades cognitivas dos alunos idosos? Ou sobre como motivar os adolescentes com histórico de fracasso escolar? Ou ainda que metodologia utilizar para fazer com que um adulto, em idade produtiva e ativo na sociedade, seja capaz de acreditar em seu próprio potencial de aprendizagem? A Educação de Jovens e Adultos abriga toda essa diversidade de questões e, para muitos educandos, crer em sua capacidade de aprendizado - no que se refere às coisas da escola - é mais difícil do que transpor as dificuldades motoras de segurar um lápis com a mão grossa do trabalho braçal.

Com relação às provocações apresentadas anteriormente, certamente que os educadores da EJA saberiam responder, haja visto que podem ter construído um arcabouço de conhecimentos sobre essa modalidade educativa e suas especificidades, por meio das reflexões e buscas pessoais sobre os problemas encontrados na prática, no efetivo exercício da docência. Como já expusemos anteriormente, grande parte dos educadores da EJA não possuem formação inicial voltada aos estudos dessa modalidade de ensino, portanto, sua formação específica para essa área vai se dando concomitantemente à docência, em muitos casos de forma aleatória. É fato que é possível aprender na atuação prática, porém, acreditamos que os educadores poderiam ter, especialmente no início da carreira, uma atuação mais eficiente, resultando no êxito da aprendizagem dos educandos.

Acreditamos que é na formação inicial que começa a construção da profissionalidade do educador. Essa etapa formativa poderia apresentar as características da Educação de Jovens e Adultos, suas técnicas, seus métodos, enfim, os referenciais teóricos metodológicos que poderão ser úteis na condução da prática docente.

Por fim, acreditamos que profissionalizar a EJA pode assegurar os conhecimentos pedagógicos que favorecem a permanência dos educandos na escola e, assim, contribuir para a superação do analfabetismo ou da pouca escolaridade de significativa parcela da população brasileira. Criar condições adequadas ao aprendizado dos jovens e adultos significa não reproduzir o fracasso escolar naquele que pode ser o último espaço de superação da exclusão educacional.

Se na formação inicial defendemos a necessidade da apropriação dos conhecimentos já construídos sobre essa modalidade de ensino para melhor capacitar o educador profissionalmente, na formação continuada em serviço olharemos essa questão por outro ângulo, pois entre a formação inicial e a formação continuada existe a interferência de um aspecto de suma importância: o aprendizado adquirido na prática, um elemento fundamental de composição da formação do docente. Defender em uma formação inicial apropriada não impede que reconheçamos a capacidade dos educadores da EJA e seus saberes construídos a partir da prática. Consideramos que nossas reflexões devem incidir sobre as situações reais, as que estão postas atualmente, e não nos determos somente nas condições que julgamos serem as apropriadas no que diz respeito à formação inicial.

Acreditamos que a formação dos educadores se dá em um processo, portanto compreende movimento e mudanças. Conforme destacamos, a carência na formação inicial, no que diz respeito ao estudo da EJA, impele o educador a construir seu aprendizado na prática, o que representa um enriquecimento em seu processo formativo. Todavia, o educador não pode permanecer limitado à dimensão da prática, sendo necessário evoluir em seu processo formativo. Os saberes construídos no exercício da docência se limitam às experiências singulares de cada educador e, para que haja progressividade em seu processo formativo, conseqüentemente avanço no processo de emancipação intelectual, faz-se necessário um salto qualitativo para além do aprendizado proporcionado pelas experiências concretas. Potencializar o uso da razão no que se refere a um posicionamento mais amplo, conceitual, não mais restrito ao vivido. Consideramos que a formação continuada configura-se como sendo um espaço onde é possível a criação desse conhecimento científico, possibilitando ao educador expressar-se com mais autonomia intelectual no que se refere aos problemas educacionais.

5.2 O processo formativo do educador e a superação do estado de *menoridade* em Kant

As expressões “formação continuada” ou ainda “educação continuada” se popularizaram nas últimas décadas e as ações desenvolvidas nesse tipo de

programa abrigam uma diversidade de iniciativas. Atualmente não se têm uma precisão conceitual que sinalize para uma direção norteadora no que se refere à essencialidade da formação continuada; muito pelo contrário, o que se observa é uma vastidão de possibilidades de oferecimento: cursos de extensão, participação em reuniões pedagógicas nas unidades escolares, educação à distância, dentre inúmeras outras atividades que se realizam sob esse rótulo. Não ousaremos criar um conceito sobre a formação continuada, mas buscaremos elementos para compor uma noção com a qual nos identificamos e, para tanto, inicialmente recorreremos às contribuições de Haddad (2001):

Educação continuada não é um conceito novo, mas neste fim de milênio ganhou especial relevância, tendo-se em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. (p. 191)

A posição de Haddad enriquece a discussão acerca da formação continuada dos educadores, pois esta concepção não se restringe à aquisição de novos conhecimentos e aptidões, considera também a dimensão do desenvolvimento pessoal, o que, em última instância, diz respeito ao processo de evolução do ser humano. Ora, desenvolver significa fazer crescer, progredir, melhorar, portanto, sob essa ótica, visualizamos, na formação continuada, a possibilidade dos educadores darem vazão às suas potencialidades. Esse aspecto da formação continuada, que incide sobre o desenvolvimento pessoal, a nosso ver, está associado à questão da emancipação intelectual, que abordaremos a seguir.

O conceito de emancipação é proveniente do antigo direito romano e inicialmente referia-se à libertação de um filho ou esposa da autoridade familiar, eximindo-os do poder pátrio ou tutela. Com o passar do tempo, a utilização do termo se ampliou e incluiu referências à escravidão, à tolerância religiosa, às mulheres, aos trabalhadores, entre outras categorias (Biesta, 2010). Atualmente o termo emancipar refere-se à liberdade, à independência, conservando sua essência original.

Ainda segundo Biesta (2010), a emancipação pode ser concebida por duas vias: uma filosófica e outra educacional. No que diz respeito à abordagem

educacional, a emancipação tem por objetivo orientar o indivíduo para o exercício da autonomia e da liberdade, fazendo uso de suas próprias capacidades. Complementando essa colocação, Rancière (2010) caracteriza a emancipação como um *escape da menoridade*, o que só pode ser realizado pelo próprio indivíduo. Portanto, a emancipação é entendida como um processo interno, individual de cada ser, algo essencialmente subjetivo. Essa abordagem é inovadora e contraria a concepção da emancipação tradicional, aquela que concebe sua realização por vias exteriores.⁵³

Para prosseguirmos ao estabelecimento de relações entre a emancipação intelectual dos educadores da Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada, tomaremos como referência o texto de Kant, intitulado *O que é o esclarecimento?*, para então avançarmos na compreensão do conceito de emancipação intelectual. Consideramos que o conteúdo exposto nessa obra é fundamental para subsidiar nossas reflexões sobre o processo formativo dos educadores nos dias atuais. Apesar de ter sido escrita há muito tempo⁵⁴, em outro contexto histórico, é possível fazermos uma releitura arejada, retomando os aspectos que estão vivos e trazendo-os para a nossa realidade. De acordo com Kant (2005):

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (p. 63).

Tomando o posicionamento de Kant, interessa-nos preferencialmente compreender o conceito de “menoridade” e aproximá-lo das questões da formação continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos. O estado de “menoridade” pressupõe a submissão do homem a outrem, o qual lhe exerce uma tutela. O contrário disso seria o homem fazer uso de seu próprio entendimento, livre da condição de inferioridade a que fica confinado quando em uma situação de “menoridade”. Se fizermos uma reflexão pessoal acerca dos nossos posicionamentos cotidianos, podemos notar que, não raro, estamos em

⁵³ Sobre esse assunto, aprofundar os estudos, por exemplo, no conceito de emancipação presente no marxismo.

⁵⁴ *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* Texto redigido em cinco de dezembro de 1783.

posição de subalternidade - justificável pelos mais diversos motivos, poderia o leitor objetar. Situações de submissão ao patrão, ao marido, a um vendedor insistente... São tantas as situações, favorecidas pela organização social em que vivemos, que corremos o risco de naturalizar esse estado de “menoridade” em algumas situações cotidianas. “Menoridade” entre seres que em essência são iguais, pois, ao nos livramos de nossos condicionamentos, preconceitos, valores sociais - que se refletem na distinção de raças, *status* financeiro, cultural, profissional etc. - veremos que em essência todos somos iguais, seres humanos.

Ainda retomando o posicionamento de Kant (2005), destacamos: “O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.” (p.63). Entendemos que o fato do homem permanecer nesse estado de “menoridade” pode ser devido à sua falta de decisão e coragem para se direcionar por si mesmo ou então, conforme exposto, devido à ausência de entendimento da situação de sujeição à submissão.

Consideramos que nos dias atuais, devido à intensidade da massificação de ideias promovidas pelos meios de comunicação e pela própria estrutura hierárquica social a que estamos submetidos, podemos estar padecendo de certo tipo de falta de entendimento sobre nossa própria condição submissa e também no que diz respeito às nossas capacidades criativas e transformadoras. Não investigaremos a questão da falta de decisão e coragem, apesar de estarem associadas à aceitação da condição de submissão, mas focaremos no estado de falta de conhecimento acerca das potencialidades da pessoa humana no que diz respeito à liberdade de ações e à autonomia intelectual. Interessa-nos reconhecer que nos dias atuais vivenciamos um certo *marasmo* intelectual, uma apatia, que compromete o exercício da autonomia e, dessa forma, podemos estar delegando a outros o poder decisório e de encaminhamento de algumas das questões que nos dizem respeito.

Por outro lado, Kant (2005) esclarece que:

Para este esclarecimento, porém, nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. (p.65).

Se o estado de “menoridade” remete à condição de submissão a outrem e se reflete na ausência de posicionamentos próprios, em contrapartida, a superação desse estado manifesta-se através da liberdade, refletida em uma atuação mais autônoma, orientada pelo próprio pensamento, não mais submetida ao jugo dos outros.

Analisando a formação dos educadores da EJA a partir das ideias de Kant, em especial no que diz respeito à superação do estado de “menoridade” e ao uso público da razão, podemos associá-las às etapas – distintas, porém contínuas e interligadas - que constituem o processo formativo do educador: a formação inicial, a construção da profissionalidade no efetivo exercício docente/formação continuada em serviço.

A passagem da formação inicial para a construção da profissionalidade na prática pressupõe uma linearidade, haja visto que a formação inicial habilita os educadores para o exercício da profissão do magistério. Já no caso da construção da profissionalidade na prática e da formação continuada, há a concomitância de ações, pois os programas de formação continuada estão embutidos na carga horária do educador. Por essa característica, consideramos que esse é um momento em que o educador possui dois elementos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia intelectual: a vivência prática, onde eclodem os problemas do contexto educativo por ele vivenciado e os espaços/tempos destinados à formação continuada. Essa associação de condições pode ser direcionada para a construção de um trabalho investigativo, analítico, reflexivo, de maneira sistematizada e aprofundada sobre os problemas educacionais. Uma formação continuada direcionada dessa maneira concebe o educador como um intelectual capaz de produzir conhecimento científico, superando assim uma condição de possível “menoridade” intelectual a que fica submetido quando os programas de formação continuada são direcionados apenas para a aquisição de novos conhecimentos produzidos por outros. Valer-se desse conhecimento de ordem prática e integrá-lo à produção do saber científico representa um progresso em sua formação e, conseqüentemente, na emancipação intelectual, pois os limites impostos pela atuação prática podem ser rompidos por meio da ampliação dos horizontes proporcionada pela apreensão da teoria e pelos processos reflexivos.

Podemos estabelecer uma comparação entre a formação continuada dos educadores da EJA com o trabalho educativo realizado junto aos educandos dessa modalidade educativa. No exercício docente, muitos educadores respeitam e consideram como válidos os saberes que os educandos trazem para a sala de aula, adquiridos por meio de suas experiências de vida nos mais diversos meios sociais e, assim sendo, inclui essas contribuições em seu trabalho pedagógico. Porém, a atuação do educador não pode se limitar a esse nível de conhecimento dos educandos, forjados em sua vivência. A função da escola é extrapolar o patamar dos conhecimentos práticos e possibilitar ao educando a oportunidade para agregar novos conhecimentos, contribuindo para a ampliação de sua compreensão da realidade. Permanecer no plano dos conhecimentos dos educandos seria negar-lhes o acesso ao conhecimento científico, socialmente construído, dotado de universalidade.

Como nos esclarece Simões (2005):

Hoje, assumindo como pressuposto que os conhecimentos que cada aluno traz devem ser valorizados, a atitude do professor também teria mudado, no sentido de que ele estaria aberto a instaurar uma relação mais democrática com o aluno, ainda que sem abdicar-se de seu papel condutor no processo – com autoridade, mas sem autoritarismo -, reconhecendo a importância do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e enfatizando aspectos mais metodológicos no tratamento do conteúdo, que teria seu papel secundarizado. Nesse momento, estamos frente a uma situação mais sutil. O autoritarismo mais explícito na relação professor-aluno parece ter sido dirimido ou, pelo menos relativizado, e o professor passa a ter em conta os saberes prévios dos alunos. Entretanto, na ânsia de acolher tais opiniões, o professor acaba, muitas vezes, permanecendo na tentativa de aproximação do universo cultural do aluno, sem possibilitar a soma de outros conhecimentos. (p.173).

De acordo com a citação acima, permanecer no universo cultural dos educandos compromete a ampliação de seu repertório de conhecimentos. Ainda que com a boa intenção de valorizar os saberes dos educandos, a escola corre o risco de deixar de cumprir a sua função primordial, que é a de desenvolvimento do conhecimento formal, científico e que, para tanto, necessita ir além dos conhecimentos adquiridos através do senso comum.

Assim como os educandos da EJA, os educadores também precisam extrapolar a dimensão da prática, das vivências, dos saberes construídos a partir das experiências e terem a possibilidade de adentrarem em outros universos culturais por meio da apropriação da teoria. Esta subsidiará a problematização e

reflexão sobre sua prática. Reduzir a atuação do educador da EJA à esfera da prática, da execução do trabalho pedagógico, seria limitar seu processo formativo, pois assim o educador permaneceria atado ao vivido, ao particular.

Em se tratando da formação continuada, consideramos que os programas precisam conceber a prática docente como ponto de partida para alcançar os níveis mais elevados no processo formativo e assim contribuir efetivamente para um avanço no desenvolvimento formativo do educador. Assim sendo, identificamos na produção do conhecimento científico uma possibilidade de emancipação intelectual dos educadores e de superação do estado de “menoridade”, intelectual, na medida em que o educador também torna-se um produtor de conhecimento, fazendo uso de sua razão no que diz respeito à análise dos problemas educacionais.

Nesse sentido que Bachelard (2008) esclarece que:

Logo, toda cultura científica deve começar, como será longamente explicado, por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituindo o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (p.24).

O posicionamento de Bachelard evidencia que, para a construção do conhecimento científico, há a necessidade de superação do nível dos conhecimentos adquiridos por meio do senso comum, para que outros patamares de conhecimentos sejam atingidos. Para tanto deve-se colocar em xeque as próprias representações sobre os conhecimentos adquiridos através da prática, num processo de desconstrução, de relavoração e reconstrução dos próprios saberes.

Concordamos que se faz necessária essa “catarse” intelectual e afetiva para que possamos nos desprender do que já sabemos e ir além dos conhecimentos adquiridos em nossa vivência, os quais podem nos deixar em uma zona de conforto e acomodação intelectual. Entendemos que dialetizar esses conhecimentos já cristalizados significa estarmos abertos às novas representações acerca do que até então consideramos como “verdades”.

Biesta (2010) esclarece que Kant concebia a educação como a transição da imaturidade para a maturidade. Nesse sentido, consideramos que os projetos de formação continuada voltados à produção do conhecimento científico,

podem contribuir para a maturidade intelectual, por meio do desenvolvimento da autonomia, das capacidades e dos saberes com vistas à emancipação intelectual dos educadores.

5.3 Formação continuada em serviço e o processo de emancipação intelectual dos educadores da EJA

Apesar de já termos, na presente dissertação, abordado vários aspectos que compõem o conceito de emancipação intelectual com o qual nos identificamos - aquele que norteia nossas investigações e fomenta o exercício reflexivo – faz-se necessário apresentá-lo explicitamente. Nos identificamos com Rancière (2010):

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas; confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reluzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (p.12).

O conteúdo exposto na citação acima é pertinente ao contexto que estamos analisando acerca da formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, pois vem ao encontro das considerações que vimos apresentando sobre a necessidade do reconhecimento das capacidades e dos saberes dos educadores. Favorecer o processo de emancipação intelectual pressupõe o reconhecimento dos conhecimentos, bem como da capacidade. Negá-los e ignorar a capacidade expressa, sobretudo, por meio da superação dos desafios encontrados no cotidiano escolar, não contribui para a emancipação dos educadores, pelo contrário, reforça o embrutecimento intelectual⁵⁵ pois atesta a incompetência e a incapacidade.

Os projetos de formação continuada que desconsideram o potencial dos educadores concebe-os, ainda que de forma velada, como profissionais despreparados, ao objetivarem o aprimoramento profissional dos docentes prioritariamente por via exterior, por meio de cursos e mais cursos, impedindo-o de perceber e validar, para si próprio, sua competência intelectual. Rancière

⁵⁵ O termo embrutecer está sendo utilizado com o sentido de tornar bruto, estúpido.

(2010) esclarece que é sobre esse saber e sobre a capacidade inerente a cada um que o ensino deve fundar-se.

Consideramos que os cursos de formação continuada dos educadores, pautados na valorização do seu saber e no incentivo à produção do conhecimento científico, podem contribuir para o processo de emancipação intelectual dos educadores, pois podem favorecer o desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas acerca dos problemas educacionais, tendo por base os conhecimentos adquiridos na experiência prática. Corresponde a uma orientação voltada à criação de condições para o educador superar-se a si próprio ao ir além dos saberes práticos.

Acreditamos que o educador, atuando também como um produtor de conhecimentos científicos, poderá melhor problematizar as situações concretas com as quais se depara no cotidiano escolar - com mais profundidade e rigor - bem como estimular sua curiosidade intelectual, promover seu amadurecimento formativo e, por consequência, ser capaz de expressar seu próprio pensamento acerca dos fenômenos educacionais. Representa uma possibilidade dos educadores se apossarem da condução de seu processo formativo, o que pressupõe a liberdade de escolha dos referenciais teóricos com os quais se identifique. Nesse sentido, o processo de emancipação intelectual favorece a superação do estado de menoridade intelectual.

Conforme já expusemos anteriormente, acreditamos que os programas de formação continuada em serviço, destinados aos educadores da EJA, devem objetivar uma progressividade no processo formativo e, para tanto, romper com os limites impostos pela esfera das experiências práticas faz-se necessário.

Com o intuito de ilustrar a problemática que estamos abordando, a seguir apresentaremos exemplos de atividades que são desenvolvidas nos espaços destinados à formação continuada, para analisarmos se o tipo de trabalho desenvolvido pode conduzir, ou não, à superação da dimensão dos conhecimentos de ordem prática. Nossas análises serão feitas a partir de uma pesquisa⁵⁶ realizada em 2003, durante o movimento de Reorganização e

⁵⁶ Os dados apresentados na pesquisa serviram de base para as discussões realizadas nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo acerca dos conceitos e das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. As reflexões envolveram o coletivo dos profissionais, inclusive contou com a participação dos educandos. Aponta que o surgimento de um

Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos (RRCEJA) na cidade de São Paulo para traçar o perfil de educandos e professores que atuavam na Rede Municipal de Ensino.

A pesquisa teve por objetivo fornecer dados para que as equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação pudessem ter uma visão abrangente da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de conhecer as opiniões sobre o contexto e as práticas pedagógicas da EJA. No total foram entrevistados 212 professores e os dados a seguir referem-se às atividades realizadas sob a denominação de formação continuada, revelando o tempo consumido e indicando o grau de importância destinado a cada uma delas.

Atividades realizadas pelos professores como parte de seu trabalho em EJA

Atividades do professor	Todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por mês	Semestral/Raramente
Preparação de aulas	65%	32%	1%	1%
Correção de trabalhos e avaliações	26%	66%	7%	1%
Preparação ou seleção de materiais didáticos	29%	46%	22%	2%
Reunião com outros professores para planejamento de atividades conjuntas	11%	22%	39%	23%
Reunião com outros professores e equipe técnica para estudos	12%	18%	32%	30%
Atendimento ou orientação de alunos (fora da sala de aula)	22%	18%	12%	32%

Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br>

A tabela acima apresenta uma lista com seis atividades que são trabalhadas no espaço destinado à formação continuada em serviço dos educadores da EJA na rede municipal do estado de São Paulo. Analisando cada item, podemos afirmar que cinco deles - preparação de aulas, correção de trabalhos e avaliações, preparação ou seleção de materiais didáticos, reunião com outros professores para planejamento de atividades conjuntas, atendimento ou orientação de alunos - mantém o educador na dimensão da prática, do vivido,

novo conceito de EJA pressupõe novas formas de gestão de espaços, recursos e das relações dos sujeitos envolvidos. (p.34). (http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/capa_perfil.pdf)

do cotidiano. Apenas uma atividade – reunião com outros professores e equipe técnica para estudo – proporciona a ampliação do repertório teórico e possibilita a reflexão coletiva dos educadores com seus pares, podendo romper com os limites da prática. Podemos observar que a maior parte do tempo é utilizada para a execução das tarefas inerentes ao exercício da docência, como preparação de aulas e correções de trabalhos e avaliações. São atividades que expressam um tipo de intensificação do trabalho docente e não correspondem a uma concepção de formação continuada voltada ao aprimoramento formativo dos educadores. Por se tratarem de atividades que dão suporte ao trabalho docente, poderiam ser realizadas em outros tempos/espços especificamente destinados a elas. Como educadores, sabemos que a realização dessas atividades é necessária e repercute na qualidade do ensino, todavia, não podem ser confundidas com aperfeiçoamento formativo. Assim sendo, acreditamos que os programas de formação continuada, planejado nesses moldes, tendem a manter os educadores aprisionados em seu cotidiano, reiterando o já conhecido, cerceando o alargamento de sua consciência no que diz respeito à compreensão da realidade educacional, comprometendo seu processo de emancipação intelectual.

Segundo Gatti (2008):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (p.58).

A citação acima evidencia a deturpação do sentido da formação continuada. Um espaço que deveria ser destinado ao aprimoramento dos profissionais é ocupado por atividades docentes ou pode ter a forma de programas compensatórios destinados a suprir uma má formação, concebendo o educador como sujeito portador de carência formativa. Tal concepção desconsidera os saberes dos educadores adquiridos através de sua atuação prática e, por vias sutis e indiretas, acaba por responsabilizar os educadores pelos problemas educacionais - na medida em que identifica neles uma falha do

sistema – podendo desviar a problematização dos demais aspectos intervenientes na qualidade do ensino.

Conforme já apresentamos, a formação inicial dos educadores que atuam na EJA é bastante restrita no que se refere ao estudo das características dessa modalidade educativa, porém, consideramos que os programas de formação continuada não poderiam ter por objetivo apenas suprir aspectos de uma má formação, pois assim estariam desconsiderando os conhecimentos que os educadores adquirem no enfrentamento das questões concretas no efetivo exercício docente. Consideramos que os programas de formação continuada poderiam partir dos saberes construídos pelos educadores. Pensar em uma formação continuada nos moldes compensatórios seria regredir no processo formativo dos educadores e não proporcionar condições para que esses possam avançar em sua autonomia e emancipação intelectual.

Cabe aqui estabelecermos outra analogia entre a situação dos educadores e dos educandos da Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento das potencialidades intelectuais. Conforme apresentamos, essa modalidade de ensino trabalha com pessoas que vivenciam a exclusão social de diversas formas e, para muitos educandos, a desigualdade social passa a ser assimilada como uma realidade inescapável, beirando sua naturalização, implicando, inclusive, na forma como encaram os conhecimentos escolares. Vejamos o que Sarti (1999) diz sobre isso:

Devolvem a imagem que delas se constrói, a partir de um discurso que é social. A introjeção de uma inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social. Acreditar-se menos. Ser vítima de uma situação que escapa ao controle dos sujeitos é o problema a ser tratado. Como produto da eficácia da ideologia que sustenta uma sociedade dividida em classes sociais, a dificuldade se agrava quando o lugar da vítima é introjetado, o que tem como corolário a autodesqualificação: sentir-se inferiorizado, desfavorecido, sem sorte e, assim, subjetivamente impossibilitado de contribuir para encontrar saídas para os próprios problemas, ainda que dentro de condições objetivamente dadas. (p. 107).

Sarti descreve um perverso dano subjetivo provocado por uma situação de desigualdade social: a introjeção da inferioridade, refletida no sentimento de “sentir-se menos”. No que diz respeito ao aprendizado, os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos sabem bem o que é isso. São muitos os casos de alunos que interagem ativamente na sociedade, assumem responsabilidades,

mantém a família, mas que não assimilam as *coisas da escola*, o conteúdo formal básico, como, por exemplo, as habilidades de leitura e escrita. Sabemos que existem muitos outros fatores que podem dificultar a aprendizagem escolar, mas faz-se necessário reconhecer a influência dos sentimentos negativos que muitos educandos trazem para as salas de aula quando voltam à escola: incompetência, incapacidade, fracasso para com os conteúdos específicos da escola. Provavelmente, esses sentimentos foram cultivados em suas trajetórias escolares mal sucedidas, truncadas.

Salvando as devidas proporções, acreditamos que os educadores em geral, e em especial os da EJA, acabam por introjetar esse sentimento de “sentir-se menos”, no que tange suas capacidades intelectuais. Constantemente são submetidos a situações que reforçam a distinção entre aqueles que atuam na prática, por um lado, e aqueles que ministram os cursos aos educadores, que elaboram os materiais didáticos, que estabelecem as diretrizes educacionais. A ratificação da desigualdade de conhecimentos, como, por exemplo, presente no discurso que reitera a necessidade de constante atualização profissional, mantém o educador em eterno estado de “menoridade” intelectual, permanecendo na *sombra* do outros intelectuais, considerados melhor capacitados.

De acordo com Gatti (2008):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (p.58).

Nos dias atuais, a ideia da necessidade de atualização constante faz-se presente também no campo educacional, sendo considerada como um dos requisitos para o trabalho docente. Concordamos que os profissionais da educação devam estar constantemente atualizados e a par dos novos conhecimentos que são produzidos em seu campo de atuação, contudo, acreditamos que os educadores não podem conduzir seu processo formativo apenas pela via da atualização profissional, a qual pressupõe a assimilação das

recentes produções científicas. O processo formativo do educador também deve considerar seu potencial criador, reflexivo, crítico e possibilitar, para que ele próprio, seja também um produtor de conhecimentos científicos, desenvolvendo assim sua capacidade de problematização da realidade, de compreensão dos fatos concretos enfrentados no dia a dia, expressando-se, explorando sua razão ao proceder à investigação científica. Não proporcionar ao educador alternativas para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais superiores reforça a dicotomia entre a teoria e a prática e impede que o educador tome consciência de suas próprias potencialidades. De acordo com Rancière (2010):

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (p.65).

O posicionamento de Rancière destaca a consciência da igualdade de inteligências como elemento fundamental para a emancipação intelectual. Igualdade entendida como capacidade inerente a todos os seres humanos no que se refere à possibilidade de aprendizado. Até mesmo um aluno portador de necessidades educativas especiais é capaz de aprender algo, de acordo com suas competências cognitivas. Todos podem aprender. Portanto, o que paralisaria ou enrijeceria o aprendizado seria a falta de consciência sobre essa capacidade. Consideramos que Rancière foi muito feliz nessa colocação, pois, como alguém pode tornar-se emancipado intelectualmente se, de antemão, considera sua inteligência inferior? Ou ainda se tem fortemente introjetado um sentimento de inferioridade de inteligência? Certamente que a crença no próprio potencial de aprendizagem é requisito básico para seguirmos por um caminho formativo que oriente para a emancipação intelectual. Nesse sentido, Rancière (2010) esclarece que:

Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. (p.49).

Tomando por base o exposto na citação acima e relacionando com o processo formativo dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, consideramos que a “tomada de consciência dessa igualdade” de inteligências pode conduzir à emancipação intelectual, na medida em que o educador passa a reconhecer, para si próprio, suas capacidades e competências, revalorando aspectos que dizem respeito à sua formação e atuação profissionais.

Acreditamos que a reavaliação da Educação de Jovens e Adultos dar-se-á por esse caminho, pelo reconhecimento e valorização dos saberes dos educadores e da potencialização de suas competências, por meio da produção do conhecimento sistemático. Assim, o educador poderá conhecer-se melhor no que diz respeito ao seu potencial intelectual, conduzindo, por si, seu processo formativo.

Amparando-se na crença da igualdade de inteligências, Rancière (2010) apresenta o *Ensino Universal*⁵⁷; aquele que dispensa a figura do mestre explicador nas relações de ensino e aprendizagem. Convém observar que se refere ao mestre enquanto um explicador, ou seja, um mediador entre os conhecimentos e os sujeitos aprendizes. Consideramos importante abordar tal possibilidade de aprendizado para refletirmos sobre as questões referentes à tutela exercida sobre os educadores em alguns programas de formação continuada. Sobre isso Rancière (2010) esclarece que:

Pois, refletindo bem, o “método” que ele propõe é o mais velho de todos e não para de ser ratificado, todos os dias, em todas as circunstâncias em que o indivíduo tem necessidade de se apropriar de um conhecimento que não tem como fazer que lhe seja explicado. Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender “Ensino Universal” e podemos afirmar: “o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens”. (p.35).

Sabemos que questionar a figura do mestre explicador nos dias atuais desperta estranheza, pois, entre o saber escolar e os educandos, encontra-se o educador, com o intuito maior de favorecer a aprendizagem dos conteúdos aos alunos. Essa maneira comumente conhecida de se ensinar, com a presença do mestre explicador nas salas de aula, povoa nosso imaginário e ainda faz-se

⁵⁷ O Ensino Universal apresentado por Rancière (2010) baseia-se na experiência de ensino de Joseph Jacotot, revolucionário exilado que acreditava ser possível aprender sozinho, sem mestre explicador e que, portanto, a instrução não se dá, conquista-se.

presente em muitas escolas, nos mais variados níveis de ensino, desde a pré-escola até a universidade. Conceber outro método de ensino, sem um mestre explicador é intrigante, sobretudo para os próprios educadores; uma representação tão fortemente arraigada que se torna difícil imaginar um outro modelo educacional. Sabemos que existem outras formas, tidas como não tradicionais, de conduzir o processo ensino aprendizagem, onde o educador assume papel diferenciado, porém, discutir aprofundadamente essa questão ultrapassaria os intentos de nossa pesquisa.

Podemos compreender a ideia central do “Ensino Universal” se refletirmos sobre as mudanças da contemporaneidade. Hoje em dia, com as novas formas de comunicação e de informação, com toda a gama de recursos audiovisuais proporcionados pelas tecnologias digitais, se torna compreensível a concepção de que um mestre explicador pode ser dispensável, na medida em que há uma relação direta entre a pessoa que busca o conhecimento e o próprio conhecimento. Podemos exemplificar com os cursos à distância, nos quais a relação entre o sujeito cognoscente e o conhecimento prescinde da figura do mestre explicador e este assume outro papel, voltado à orientação do processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que essa questão é muito polêmica e pode despertar as mais calorosas discussões, porém, identificamo-nos com Rancière e acreditamos que o significado simbólico da figura do mestre explicador pode ser colocado em xeque e questionado, principalmente no que se refere às formas de aprendizagem dos adultos, incluindo aqui os educadores da EJA - sujeitos que possuem o instrumental linguístico que lhes permite apropriação do conhecimento construído sem a intermediação de outrem. Certamente que acreditamos no potencial dos educadores e em sua capacidade de conduzir autonomamente seu processo formativo, livres de uma tutela que direcione sua formação - o que pode ocorrer nos programas de formação continuada, dependendo de sua orientação. Conceber os educadores como possíveis intelectuais produtores de conhecimento científico e proporcionar programas de formação continuada orientados para o exercício da autonomia contribui para a emancipação intelectual dos educadores. Nesse sentido, consideramos que parcerias entre os centros universitários e os programas de formação continuada dos educadores seriam enriquecedoras para ambas as partes e trariam benefícios para o ensino.

E, para completarmos este estudo sobre a formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos a seguir uma citação de Rancière (2010), que condensa, de forma brilhante, algumas das principais questões por nós discutidas.

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão: não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. (p. 104).

Por fim, concluímos esta dissertação com o cuidado de ter problematizado os aspectos fundamentais da EJA, na esperança de contribuir para que esta modalidade de ensino seja revalorada no cenário educacional brasileiro, sobretudo no que diz respeito ao papel do educador. Por acreditarmos que este desempenha uma importante função social e que pode contribuir para minimizar a exclusão educacional dos jovens e adultos com os quais atua, esperamos que seu papel seja revalorado e que a sua formação tenha como meta o desenvolvimento de sua autonomia, com vistas à emancipação intelectual.

Consideramos que os educadores da EJA percorrem um caminho formativo que exige o desenvolvimento de suas potencialidades e a construção de saberes para dar conta dos desafios do cotidiano. Assim sendo, concordamos com Rancière, pois acreditamos que os educadores não podem se tornar “homem de um ofício”, necessitando de canais para desenvolverem e expressarem suas potencialidades críticas, reflexivas, criadoras e, para tanto, a produção do conhecimento científico, no espaço destinado à formação continuada, representa uma possibilidade.

Considerações finais

A realização desta pesquisa foi muito gratificante, pois, de certa forma, como educadora da Educação de Jovens e Adultos e também como pesquisadora do processo formativo dos educadores dessa mesma modalidade de ensino, ocupei, concomitantemente, ambos os papéis. No decorrer das investigações, subsidiada pelos estudos e reflexões sobre o tema, pude compreender aspectos associados à minha condição de docente, assim como também aqueles referentes às possibilidades de desenvolvimento da autonomia intelectual dos educadores da EJA em seu processo formativo.

Para atingirmos o objetivo de investigar como a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, com vistas à emancipação intelectual, foi preciso, inicialmente, apropriarmo-nos dos conhecimentos teóricos sobre essa modalidade de ensino, o que resultou na elaboração dos três primeiros capítulos desta dissertação.

A construção dos capítulos: “Uma visão retrospectiva da educação de adultos no Brasil”, “Aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos” e “A formação do educador de jovens e adultos”, nos forneceram os alicerces para as reflexões contidas nos capítulos finais: “A revalorização da Educação de Jovens e Adultos” e “A emancipação intelectual dos educadores da EJA”. Os primeiros capítulos contêm os fundamentos teóricos acerca dessa modalidade de ensino que, por certo, contribuíram para o aperfeiçoamento de nosso espírito crítico, pois a seleção das referências, dos autores que compuseram nosso referencial teórico, bem como das análises que destacamos e que integram o conteúdo neles exposto, exigiram cuidadoso exame crítico e coerência interna em relação ao objeto de estudo.

Nesta dissertação, optamos por redigir os capítulos incluindo em cada um deles nossas considerações sobre os assuntos abordados, em uma perspectiva analítica e dialógica. Porém, à guiza de conclusão, faz-se necessário apresentarmos, de forma sucinta, suas contribuições mais significativas.

“Uma visão retrospectiva da educação e adultos no Brasil” evidenciou o caráter assistencialista e compensatório com que vem sendo tratada a Educação de Jovens e Adultos e as graves implicações decorrentes dessa visão, sobretudo no que se refere à profissionalização dos educadores e as implicações na

qualidade do ensino. “Aspectos legais da educação de jovens e adultos” expôs o descompasso existente entre o que está garantido na legislação e a realidade concreta dessa modalidade educativa, acenando para um caminho a ser percorrido em busca da efetivação dos direitos assegurados, tanto aos educandos como aos educadores. “A formação do educador de jovens e adultos” demonstrou a pouca atenção dispensada a essa modalidade de ensino nos cursos de formação inicial dos educadores, o que pode resultar em uma formação insuficientemente sólida para abranger a totalidade das especificidades da EJA, além de limitar as discussões acerca dessa modalidade de ensino no contexto educacional brasileiro.

A apropriação do conjunto das informações sobre a EJA que apresentamos nos capítulos iniciais forneceu-nos subsídios teóricos para contextualizarmos essa modalidade de ensino no âmbito educacional e procedermos à reflexão rigorosa sobre as relações entre a formação dos educadores e o desenvolvimento de sua autonomia, com vistas à emancipação intelectual. Pudemos exercitar a criatividade científica ao apresentarmos elementos para a desconstrução de uma visão cristalizada sobre essa modalidade educativa, resultando na reavaliação de alguns dos seus principais aspectos, inclusive no que diz respeito ao papel dos educadores. Consideramos que estes são agentes de transformação da situação de exclusão educacional de parcelas significativas da população brasileira jovem e adulta e, assim sendo, a curiosidade intelectual nos moveu em busca de alternativas que pudessem contribuir para seu processo formativo, em uma perspectiva de potencialização de suas capacidades e reconhecimento de seus saberes.

No capítulo IV, “A reavaliação da Educação de Jovens e Adultos”, apresentamos o conceito de reavaliação sob a perspectiva nietzschiana e o aplicamos no presente estudo com o sentido de empregar novos valores à EJA, diferentes dos que estão postos atualmente, esboçando uma configuração baseada no direito à educação. Apontamos para a necessidade da reavaliação dessa modalidade educativa no cenário educacional brasileiro de forma ampla, incluindo o exame das políticas públicas, do financiamento, das instituições formativas de educadores, entre outros aspectos que mereceram ser reavaliados sob uma nova perspectiva valorativa, que contemplasse a importância da EJA. Constatamos que esses aspectos têm implicações na atuação dos educadores e

consideramos que o conhecimento desse contexto e a consciência do trabalho que realizam refletem em seu compromisso social e político para com essa modalidade educativa. A possibilidade dessa tomada de consciência pode resultar na reavaliação de seu papel e da função que desempenham. Ainda neste capítulo, evidenciamos a capacidade dos educadores para adquirir conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos por meio do exercício docente e, na perspectiva da formação continuada, reforçamos a efetivação dos direitos aos espaços/tempos destinados à continuidade formativa.

No capítulo V, “A emancipação intelectual dos educadores da EJA”, apresentamos o conceito de emancipação intelectual que norteou nossas reflexões. Retomamos a problematização referente à importância da formação inicial mais aprofundada em EJA para os educadores e estabelecemos as relações com a qualidade do ensino e as implicações na permanência dos educandos na escola. Se na formação inicial apresentamos elementos para justificar um estudo consistente na área da EJA, na formação continuada trabalhamos com a perspectiva de aprimoramento formativo e discutimos a necessidade dos educadores romperem com os limites dos conhecimentos adquiridos por meio da prática, para darem prosseguimento ao seu processo formativo com vistas à emancipação intelectual. Apontamos como um possível caminho para o desenvolvimento da autonomia dos educadores da EJA a produção do conhecimento científico, pois acreditamos que essa diretriz formativa pode proporcionar-lhes amadurecimento intelectual.

Acreditamos que as propostas de formação continuada devam ser elaboradas com objetividade, para que os espaços/tempos sejam ocupados com atividades que favoreçam a autonomia e o processo de emancipação intelectual dos educadores. Trabalhamos com a concepção de emancipação enquanto processo interno, pessoal e subjetivo, inerente a cada um, não podendo dar-se por vias impositivas externas, contudo, consideramos que o ambiente da formação continuada pode proporcionar estratégias formativas que colaborem para o amadurecimento intelectual dos educadores, tendo como objetivo a emancipação intelectual. Diante de um programa de formação continuada, faz-se necessário um exame criterioso das atividades neles desenvolvidas, pois essas não necessariamente contribuirão para o desenvolvimento do processo formativo, pelo contrário, consideramos que podem promover o embrutecimento intelectual,

dependendo da maneira como forem conduzidas e desenvolvidas junto aos educadores.

Consideramos que o embrutecimento intelectual caminha de mãos dadas com modelos de formação continuada que não reconhecem as capacidades e os saberes dos educadores, orientando-se por uma concepção compensatória, que reforça implicitamente a ideia que os profissionais padecem da falta de conhecimentos devido às possíveis carências formativas, que precisam ser supridas por cursos. Programas de formação continuada assim direcionados podem exercer controle sobre o processo formativo dos educadores por duas vias: aquela que reitera sua ignorância por meio da submissão aos conhecimentos de outrem e aquela que impede o educador de desenvolver seus saberes, de potencializar suas capacidades, de se expressar de forma mais autônoma, criativa, abafando assim seu potencial analítico, reflexivo e, conseqüentemente, transformador.

Conforme apresentamos no capítulo V desta dissertação, sob a denominação de formação continuada, inúmeras atividades são realizadas junto aos educadores, mas nem todas correspondem efetivamente à ideia de aprimoramento formativo. É fato que existem relativamente poucos estudos acerca da forma de utilização dos espaço/tempos da formação continuada, mas não podemos assumir uma postura ingênua e crer que esses programas assumem determinada configuração aleatoriamente. Nossa investigação e reflexões nos fazem aventar algumas hipóteses. Ainda que os programas de formação continuada não demonstrem explicitamente sua intencionalidade, a análise do conteúdo das atividades que são realizadas indica que podem estar almejando uma maior eficiência do educador no que se refere à instrução dos educandos, por meio da intensificação do trabalho docente por meio do acompanhamento das atividades que dão suporte ao trabalho pedagógico. Portanto, pode significar uma forma de obter controle pontual sobre o trabalho do educador, desde o planejamento até a avaliação.

Nessa mesma linha de raciocínio, suspeitamos que os tempos/espacos da formação continuada podem estar direcionando o processo formativo dos educadores. Ao tomarem como justificativa as carências formativas e proporcionarem seu suprimento por meio de cursos, exercem um tipo de tutela sobre o encaminhamento do processo formativo dos educadores, mantendo-os

em estado de menoridade intelectual, na medida em que há uma instância externa direcionando seu caminho formativo, impedindo-os de se apossarem da condução de seu próprio trajeto formativo.

Consideramos que os programas de formação continuada, voltados ao desenvolvimento da autonomia e da emancipação intelectual dos educadores, baseados no reconhecimento dos seus saberes e das suas capacidades, potencializadas por meio da produção do conhecimento científico, pode implicar em uma revolução formativa, na medida em que serão providas as condições e os instrumentos para que os educadores possam explorar suas capacidades reflexivas sobre os problemas educacionais brasileiros. Assim sendo, nos perguntamos: estarão, a atual estrutura do sistema de ensino e as gestões escolares, preparadas para proporcionar uma formação continuada orientada ao desenvolvimento da autonomia dos educadores, assim como também às consequências resultantes dessa orientação formativa? Infelizmente a resposta é negativa, evidenciando que há muito que fazer no campo da formação continuada, especialmente ao colocar em relevo o sentido da autonomia e da emancipação humanos como vimos ao longo destas reflexões...

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo - SP. Mestre Jou, 1970.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Dever e direito à formação continuada de professores. In: **Revista Profissão Docente**. Minas Gerais: Uberaba, vol.7, n.16, 2007, p.1-7. Disponível em:

<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf>.

Acesso dia 25 de abril de 2009.

ARROYO, Gonzáles Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AYRES, Robinson. **Diversidade na Educação de Jovens e Adultos: o compromisso dos Municípios**. Ipatinga/MG: Secretaria de Educação de Ipatinga, 2003, p.1-7. Disponível em: <mtuliop.googlepages.com/Diversidade_na_educacao_de_jovens_e_ad.doc>.

Acesso dia 25 de abril de 2009.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. 8. Ed. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Contraponto, 2008.

BEISIEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 4, p. 26-34, jan/fev/mar/abr. 1997.

BIESTA, Gert. A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. In: **Educational Theory**, volume 60, nº 1, p.39-59, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 13/6/2001, publicado no **Diário Oficial da União** de 15/6/2001, Seção 1, p. 69. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB011_2001.pdf>. Acesso dia 25 de abril de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (nº. 9.394/1996). São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. MEC/SEEA. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso dia 26 de dezembro de 2009.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71**.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20/11/1996.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: editora Mediação, 2008.

BRUNEL, Carmen. Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias. In: GT 18 - **Educação de Pessoas Jovens e Adultas** [online]. 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/carmenbrunelt18.rtf>>. Acesso dia 14 de junho de 2009.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. O Pronera no contexto atual. In: **Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra** [online]. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6978>>. Acesso dia 14 de junho de 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12 ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1991.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. AGENDA PARA O FUTURO. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**.

Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997. Disponível em:

<http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfintea_Hamburgo_1997.pdf/view>. Acesso dia 25 de Abril de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. GRACIANO, Mariângela. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação: a educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. In: **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 32, p. 38-45, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Colóquio 17 “Educação de Jovens e Adultos”. Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação Básica no Eixo II: Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação. In: **Coneb**. Distrito Federal: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/maria_di_pierro.pdf>. Acesso dia 25 de Abril de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **PDE e a política de alfabetização e educação de jovens e adultos: elementos para uma avaliação**. [online]. 2009. Disponível em: <www.observatoriodaeducacao.org.br/imagens/mariaclarapde.ppt>. Acesso dia 30 de setembro de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, p. 58-77. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso dia 25 de outubro de 2009.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA. Boletim do Programa Salto para o Futuro. In: **TVEscola/MEC**. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto: TVE, Ano XIX, n. 11, 14 a 18 set. 2009. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>>. Acesso dia 30 de setembro de 2009.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de Professores para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.30, p. 39-49, 1999. Disponível em:
http://forumeja.org.br/gt18/files/FAVERO.pdf_8.pdf>. Acesso dia 25 de abril de 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. – Curitiba : Ed. Positivo, 2009.

FOLSCHEID, Dominique. **Metodologia filosófica**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba, SP: ed. UNIMEP, 1995.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril. 2008.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da educação formal/não formal**. [online]. 2005.

Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf>. Acesso dia 25 de abril de 2009.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. In: **Em Aberto**. Brasília, vol. 11, n. 56, out./dez. 1992, p. 3-12.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) et al. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. In: **São Paulo Perspectiva**. vol.14, n.1, 2000, p. 29-40. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-88392000000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso dia 25 de abril de 2009.

KANT, I. **O que é o esclarecimento**. *Textos Seletos*. Petrópolis: ed. Vozes, 2005.

MARQUES, Denise Travassos. **Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências

Sociais Aplicadas. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2009.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

MENDONÇA, Samuel. Projeto de pesquisa: **Educação aristocrática e emancipação do homem: liberdade e autonomia para a formação do educador**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2010.

MENDONÇA, Samuel. **Projeto e monografia jurídica: orientações para a elaboração do projeto de pesquisa e da monografia jurídica**. 4 ed. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

MENDONÇA, Samuel. **Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores (as) para a educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió, AL: ed. EDUFAL, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação ao longo da vida. Boletim do Programa Salto para o Futuro. In: **TVEscola/MEC**. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto: TVE, ano XIX – nº. 11, p. 5-11, setembro/2009. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/tetxt1.htm>>. Acesso dia 25 de novembro de 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2010.

PAIVA, Jane. Continuar... e aprender por toda vida: legitimando o direito à EJA. Boletim do Programa Salto para o Futuro. In: **TVEscola/MEC**. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto: TVE, 20 a 29 set. p. 12-18, 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/tetxt1.htm>>. Acesso dia 25 de abril de 2009.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogos & Conscientização: Alternativas pedagógicas nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SARTI, Cynthia A. Família e jovens – No horizonte das ações. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.11, p. 99-109, mai/jun/jul/ago, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SIMÕES, Ana Maria. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gastón Bachelard. In: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SME – Secretaria Municipal de Educação. Breve histórico da educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Pulsção da Rede**. Campinas, Ano 1, nº 3, p. 2-41, 1996.

SOARES, Leôncio. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e Adultos. In: **Presença Pedagógica**, v.5, n. 30, p. 25 – 33 nov./dez. 1999.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) et al. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

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

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) et al. **Aprendendo com a diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

SOARES, Leôncio. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: BORGES, Eliana (org.) et al. **Alfabetização de jovens e adultos – uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfintea_Hamburgo_1997.pdf/view>. Acesso dia 25 de Abril de 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 1. ed. Campinas/SP: Papyrus 2008.