Centro
de Referência
Paulo Freire

Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire

acervo.paulofreire.org

InstitutoPauloFreire

José Luiz Fazzi

# ITINERÁRIOS FORMATIVOS
# E CURRICULARES
# NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2007

José Luiz Fazzi

# ITINERÁRIOS FORMATIVOS E CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação
Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2007

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 18 de maio de 2007, e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

_____
Prof. Leôncio Soares
DAE/Faculdade de Educação/UFMG – Orientador

_____
Profª Jaqueline Moll
Faculdade de Educação/UFRGS - Titular

_____
Profª Maria Clara Di Pierro
Faculdade de Educação/USP – Titular

_____
Prof. Juarez Tarcísio Dayrell
Faculdade de Educação/UFMG – Titular

_____
Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira
Faculdade de Educação/UFMG – Titular

_____
Profª Eliane Andrade Ribeiro
Faculdade de Educação/UFRJ/UniRio – Suplente

_____
Profª Lúcia Helena Alvarez Leite
Faculdade de Educação/UFMG – Suplente

*Quero dedicar esta pesquisa às professoras e aos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em especial, em Belo Horizonte. Dedico-lhes este trabalho com a emoção de poder sentir e acompanhar o empenho e o desejo dessas pessoas de estabelecerem com os jovens, adolescentes e adultos uma relação de respeito e de diálogo. Ao mesmo tempo sinto a "gana" desses mestres no ofício de educar buscando realizar uma educação de direito e de qualidade, apesar das dificuldades e, muitas vezes, contra a força das estruturas dos sistemas de ensino.*

## *TEMPO DE AGRADECER*

Agradecer. Muito obrigado!
Agradecer, cheia de graça.
Muito prazer em conhecer.
Tanta gente, tantas histórias, tantas idéias.
Obrigado mesmo, de coração, de corpo e mente.
Tempo de memória.
Memórias do tempo.
Não é assim, Clemência? Obrigado!

Ano: dois mil e três. Um número no tempo.
Cheio de sentimentos, dúvidas, perguntas, desejos.
Preparação. Obrigado Joani pela força.
Pelo resgate da memória – thank you!

Encontros e reencontros.
Aulas, créditos, sociologia.
Metodologia, história.
Modernidade, cultura.
É a Faculdade de Educação.
UFMG, Belo Horizonte.
Educação de Jovens e Adultos.
Obrigado professores João Waldir, Maria Alice, Inês, Luiz Alberto, Leôncio,
Eloísa, Juarez Dayrell, Nilma, Lucinha, Maria Amélia, Júlio Emílio,
Ana Gomes, Miguel Arroyo.
Gente fina, gente comprometida.
Gente séria, mas risonha.
A memória falha, mas vasculha nas marcas.
Esses marcaram...

Lembra-se Inês e você João da caverna de Platão e de Saramago?
Marcou. Laços foram criados.
E aquela história de representar o trabalho dos colegas?

Lembra-se Léo, no curso de EJA?
Virei ator – monólogo: a história das campanhas de alfabetização no Brasil.
Autora: Rosy dos Ipês amarelos.
Que turma, hein?
Com a marca registrada do Léo.
Com muita profundidade na teoria e no afeto.
Sabrina, Cláudia, João, Rose dos Ipês... e...
A memória de novo prega peças, corre o risco.
Não lembra, mas não esquece, sente.
Um forte e demorado abraço.

De olhos bem fechados.
Os caminhos e os tempos se cruzam.
Orientações, projetos, rituais.
Escrita, tempos, escolas, EJA, trabalho.

Qualificação. Tempo de revisão, de avaliação.
Obrigado Jaqueline Moll, de novo obrigado Juarez e Leôncio.
Obrigado amiga Clarisse.
Um encontro surpresa e solidário.

Campo de pesquisa.
História de uma utopia.
Projeto de Educação de Trabalhadores.
Carinhosamente PET.
Lá longe no Barrreiro. Noite.
Uma rampa para descer.
Um portão para abrir.
Uma sala de professores em burburinho.
Com calor de gente que quer, que ousa, que inventa, que pesquisa.
Gente normal? De perto, sei não...
Quantas? Vinte e cinco? Trinta? Quarenta?
De quantos nomes lembro agora?
Obrigado Gilma, Luiz, Clemência, Malu, Ângela, Silvana, Geni, Ivone, Catherine.
Charles, Ana, Marta, Cláudio, Paulo, Shirley, Neli, Sérgio, Ronaldo,
Valéria, Adriana, Adrilene, Raquel, Patrícia, Janaína, Bernadete, Sheila.
Quem mais?
Aprendemos a fazer um bom e polêmico pão de queijo.
Pão de queijo, mistura de diferenças.
Planejamento de práticas.

Do outro lado de Belo Horizonte.
Escola Municipal Caio Líbano Soares.
Um bom e frutífero encontro.
Reuniões, conversas, novas amizades.
Elevador, rampa para subir – sétimo andar.
Jovens e adultos na EJA.
Professores e professoras comprometidos.
Tantos. Obrigado!
É preciso nomear, nem que sejam todos e todas...nomear é próprio do ser gente.
Cláudio, Marta, Wilson, Letícia, Celeste, Glorinha, Carla, Jane, Vilmar, Ana Célia, Neuza, Fabíola, Corina, Camilo, Sônia, Rita, Chico, Marcelo, Mirle, José Maria, Dinalva, Aline, Nancy, Miriam, Mara, Marlene, Sandro, Graça, Adriana, Vilmar.

Obrigado professores e professoras da Escola Municipal Francisca de Paula

Obrigado professores e professoras Escola Municipal Anne Franck
Uma rede de compromissos com a EJA.

Outros espaços cruzam essa trajetória.
Espaços e tempos da educação popular e sindical.
Instituto Terra. Centro de Educação e de Recuperação da Mata Atlântica.
Adultos de olho no meio ambiente, aprendendo com a natureza.
A utopia cruzando meu caminho. Obrigado gente!

Assembléia Legislativa de Minas Gerais.
Aprender e ensinar com a organização popular.
Obrigado, Biel, Helena, Cézar, Márcia, João, Carla, Giane, Lula,
Tadeu, Pulguinha, Andréa, Douglas, Wagner, Carlão...
Obrigado Zé Maria pelas lições de produção alternativa.
Produção rural de sucos, de sonhos de fraternidade. Rosário da Limeira.

Tempos de aprendizagem no Sindieletro.
Tempos de outros olhares sobre a educação de adultos.
Sensação de uma vida real que circula nas veias.
Espaço do Trabalho e da produção de energia.
Tempos de perguntas imediatas, concretas.
Mercado de Trabalho,
organização da existência.
Acidentes, saúde, segurança,
acordo coletivo.
Terceirização do trabalho.
Trabalho precário. Que vida! Que mercado?
Tempo da Política.
A Escola vista de fora dela. Rompendo muros.
Propondo vidas.
Tanta gente que ainda luta,
Ainda debate, ainda quer um mundo melhor.
Muitíssimo obrigado.

E o João, de Passos.
Sonhador, lutador.
Faixa preta.
Parceiro na sina.
Pesquisar, entrevistar, escrever.
Quantos capítulos você já escreveu?
Quantas entrevistas a fazer?
Conversas alegres sobre teses.
Um amigo da paz.
Obrigado pela boa energia.

Educador talvez seja isso mesmo...
Esse é o título do livro.
Nasceu nesse caminho.
Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil.
Abraços Fernanda, Levindo, Rita, Fernando, Maria José, Sânia, Nilson, Cristiano, Dalila, Rafael.
Ótima oportunidade.
Outro grupo de gente fina.
Com modos Veredas de viver.
À moda Guimarães Rosa.
Que sorte a minha.
Mais educação.
Mais arte.
Arte de ser educador.

Um olhar atento.
Um olhar amigo.
Um olhar epistemológico.
Um olhar metodológico.
Um cuidado invisível.
Presente, sentido.
Ensina sem mostrar que sabe.
E como sabe!
Não só de teoria,
Mas de relações.
Leôncio Soares.
Um sábio orientador.
Quero te abraçar
Bem fortemente.
Com muita emoção.
Muito, mas muito obrigado.
Estamos juntos, com entusiasmo.
Afinidades na construção da EJA
De direito e de qualidade.
Não é assim?
Somos da época da solidariedade, da fraternidade, do diálogo.

Toca o telefone.
Não é daqui.
Mãe, irmãs, sobrinhas, cunhados.
D. Zilda, Bernadete, Joana, também a Rita.
Que é daqui.
É o compadre Aloísio, o Carlinhos, e também o Alexandre.
Também daqui.
Oi Tio Fazzi! Oi Lívia! Oi Elisa!
Quando é que você vem aqui? Beijos.
E a tese?
Pergunta, às vezes, difícil de responder.
Agora sim, quase pronta.
A defesa é em maio.
Obrigado pela atenção.
Desculpem as ausências. Mas, obrigado também por elas.

Obrigado aos daqui.

Aos avós coruja: Sr Jairo e D. Aparecida.
Os tios sempre atentos: Lígia e Zé Luiz.
O xará.
E ainda Carol e Guilherme.
Êta turma boa, sô!

Toda esta história é possível.
Graças ao tempo de outros.
Graças ao convívio prazeroso e alegre.
Graças às conversas sobre a vida.
Graças aos questionamentos sobre a pesquisa.
Graças ao tempo de carinho.
Já terminou a tese?
Nesse final de semana vamos poder passear?
Quer que eu fique com as crianças?
Vou sair com elas para criar sossego em casa.
Falta muito?

Deixa que eu faço a matrícula das meninas.
Precisa de alguma ajuda?
O material escolar eu compro, pode deixar.
Aniversários, festas, preparações.
Deixa comigo. Já encomendei tudo.
Obrigado Regina pela presença, pela força,
pela preocupação.
Muito legal Isabela e Beatriz.
Um beijo, Vítor – deixa eu também escrever?
Quero escrever Vítor, Isabela, Beatriz, mamãe,
papai, Dedé,
E mais aquilo e mais isto.
Valeu Vinícius! Esse é seu trabalho de escola?
Seu para casa?
Vanessa, que apoio... muito obrigado por seu
trabalho e carinho.

Cuidado, não abusa do tempo.
Você precisa dormir mais.
O que você tem?
Que tal ir ao homeopata?
Relaxa um pouco. Vamos à cachoeira.
Conflitos.
Tempo, prazos, prazer em escrever.
Sou um felizardo.
Estou feliz.
Que turma sensível!

E no dia a dia?
E nas decisões?
Nos projetos.
Nas compras, na construção da casa.
Quantas casas?
Quantos textos e contextos?
Na chegada a Macacos.
Lugar novo. Tempo renovado.
Prazer. Ar. Água. Micos. Jacus.
Jacarandás.
Cachorro.
Novos caminhos.
Muito debate, muitas conversas.
Muitas leituras. Muitas revisões.
Leila é você. Somos nós.
Iguais e diferentes.
Muito obrigado por inteiro.
Valeu a pena e vale muito.
Obrigado pelas idéias, pelas trocas,
Pelo carinho e cuidado.
Sensibilidade, energia e força.
Obrigado pela descomplicação,
Pelo senso prático.
Quero te abraçar
E ouvir as Bachianas de Vila Lobos.

O tempo é maduro.
Aí está.
Os Itinerários formativos e curriculares
na Educação de Jovens e Adultos.
Com muito prazer,
Sim senhor!

**AULA**
**Celeste Semião**

Façam silêncio!
Riscam o retângulo os aviões
e bolas amassadas
de papel pautado
Olhos de chispas malabaristas
entre o quadro fixo e a janela aberta...
Os sons soltos da rua disputando a classe –
os presentes e os corpos ausentes,
frios, presos nas redes do grande rio
- Quem foi o atrevido que jogou na lixeira
as respostas sem perguntas?
Murros em pontas de facas de aço...
E o sangue da mestra encharca-lhe a velha roupa
e se propaga em tons
de fênix, romã e aurora...
E, qual fio de Ariadne no emaranhado da boca devoluta,
sua voz da alma irrompe,
clara, inconfundível...
Enquanto seus ouvidos se nutrem do silêncio...

Agosto de 2006
E. M. Caio Líbano Soares

# SUMÁRIO

*INTRODUÇÃO* ..... *11*

*Capítulo 1 - O Itinerário de Uma Pesquisa Sobre Educação de Jovens e Adultos.* ..... *15*

1.1 Perguntas norteadoras da pesquisa. ..... 15
1.2 Conhecimentos e experiências anteriores. ..... 16
1.3 O âmbito da pesquisa: campo de encontros e relações sócio-culturais ..... 21
1.4 Uma pesquisa qualitativa ..... 25
1.5 A busca de uma filosofia, epistemologia e metodologia abertas ..... 27
1.6 Relação campo de pesquisa e observador ..... 30
1.7 Reflexividade, linguagem e escrita. ..... 33

*Capítulo 2 - A Educação de Jovens e Adultos: para além da Escola.* ..... *38*

2.1 Introdução ..... 38
2.2 EJA: Educação de Jovens ou de Adultos? ..... 38
2.3 EJA e a Alfabetização de Adultos ..... 43
2.4 EJA: para além da alfabetização e a influência da educação popular ..... 47
2.5 A EJA em tempos de ditadura ..... 53
2.6 A EJA e a emergência de novos personagens ..... 56
2.7 A EJA enquanto movimento social ..... 60
2.8 A EJA e a constituição dos Fóruns regionais, estaduais e nacionais ..... 65
2.9 EJA: campo de negociação permanente – Parecer CNE/CEB 11/2000 ..... 67
2.10 EJA: o retorno ao Movimento de Alfabetização? ..... 69
Conclusão ..... 72

*Capítulo 3 - Educação Popular: Matriz Política e Epistemológica da Educação de Jovens e Adultos* ..... *75*

3.1 Introdução: A Educação Popular e a EJA ..... 75
3.2 O saber popular e o poder ..... 78
3.3 Matriz epistemológica da Educação Popular e da EJA ..... 82
3.4 EJA: tensões e dilemas e a força mística da Educação Popular ..... 85
3.5 A Configuração da EJA ..... 93

*Capítulo 4 - A Produção do Conhecimento e do Saber na EJA:* ..... *101*

*A Ação Política dos Sujeitos* ..... *101*

4.1 Definindo o campo da EJA. ..... 101
4.2 Questões Curriculares na Educação de Jovens e Adultos ..... 105
4.3 Relação com o saber e as figuras do aprender. ..... 110
4.4 Apresentação e análise de experiências de EJA em Belo Horizonte ..... 114
4.4.1 O Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) na Escola Municipal União Comunitária ..... 116
4.4.1.1 Origem do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) ..... 116
4.4.1.2 Identidade dos adultos da EJA ..... 121
4.4.1.3 Objetivos do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) ..... 124
4.4.1.4 O Currículo e os Agrupamentos. ..... 126
4.4.1.5 Concepção de Currículo ..... 139
4.4.1.6 A organização do PET e a construção de saberes ..... 140
4.4.1.7 O trabalho coletivo dos professores e professoras e a produção de saber ..... 147

4.4.1.8 Avaliação e Certificação ..... 149
4.4.2 A EJA na Escola Municipal Caio Líbano Soares ..... 152
4.4.2.1 Origem: embrião de uma escola de Educação de Jovens e Adultos ..... 152
4.4.2.2 Seleção dos professores e o trabalho em equipe ..... 155
4.4.2.3 O Projeto político pedagógico: continuidade e rupturas ..... 157
*CAPÍTULO 5 - Saberes que Emergem das Práticas e Reflexões Educativas na Educação de Jovens e Adultos ..... 165*
Introdução ..... 165
5.1 Sobre os sujeitos da Pesquisa ..... 172
5.2 O que nos dizem esses atores sociais ..... 174
5.2.1 Sobre o público da Educação de Jovens e Adultos ..... 174
5.2.2 A Educação de Jovens e Adultos e a formação do currículo. ..... 176
5.2.3 A Educação de Jovens e Adultos, os currículos na escola e nas salas de aula, e os processos de ensino e aprendizagem: um debate epistemológico. ..... 187
5.3 Uma utopia possível ..... 193
*Considerações Finais - Por uma outra educação, por uma outra sociedade ..... 196*
*Referências bibliográficas ..... 209*

**RESUMO**

Esta tese de doutorado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge com o objetivo de analisar itinerários formativos de adultos, através de uma análise aberta, dialética e relacional no campo da educação de jovens e adultos. Como itinerários formativos estamos compreendendo os processos constituintes de um percurso de formação que estão presentes nas práticas educativas envolvendo professores, adultos, jovens, instituições e sistema escolar. Algumas questões acompanham este trabalho: como vem se constituindo o campo da educação de jovens e adultos a partir da construção de seus projetos políticos pedagógicos e das práticas educativas. Mais especificamente, como se dão as relações de poder e de saber nas práticas educativas da educação de jovens e adultos? Que papéis desempenham nessas relações os currículos que são estabelecidos nas escolas de EJA? Buscamos estabelecer um diálogo entre os atores sociais da EJA com outros pesquisadores como Paulo Freire, Gastón Bachelar, Gimeno Sacristán, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo e outros autores que pensam a educação e a EJA, realizando assim uma pesquisa de cunho qualitativo. Analisamos, em especial, o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) da Escola Municipal União Comunitária e o trabalho de EJA da Escola Municipal Caio Líbano Soares, na Rede de Ensino de Belo Horizonte. Educação de Jovens e Adultos: seu nome e sua inserção no sistema de ensino brasileiro trazem de início uma contradição, ou pelo menos, indica uma tensão entre educar e ensinar. Ela tem sua origem na Educação Popular, mas aventura-se nos espaços e tempos escolares. A Educação popular quer ensinar, mas seu objetivo é educar. A EJA quer educar, mas, enquanto escola, objetiva ensinar. Assim, currículos e metodologias são construídos na Educação Popular de forma mais livre e aberta, na EJA é uma construção negociada com professores, alunos, jovens, adultos e, principalmente, com o sistema oficial de ensino, que busca enquadrar a Educação nos trilhos do ensino ou das diretrizes curriculares. No entanto, a EJA pode ser o campo de construção de uma utopia possível na busca de uma educação de direito e de qualidade para jovens, adolescentes e adultos.

**ABSTRACT**

This thesis on Adult and Youth Education (AYE) aims to analyze schooling routes through and open, dialectical and relational study in its field.As schooling routes, we mean the learning processes present at practices involving teachers, adults, young people, institutions and the education system.Some questions have followed this work: how is the field of Adult and Youth Education constituted from the construction of its political and pedagogical projects blended in educational procedures? More specifically, how do power and knowledge relate at education of young people and adults? What are the roles performed by the curricula set up at AYE schools?We have searched to establish a dialogue among AYE´s social actors and other researchers: Paulo Freire, Gastón Bachelar, Gimeno Sacristán, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, including other authors that think education and AYE, therefore accomplishing a qualitative survey.We have analyzed the Worker's Education Project developed at E. M. União Comunitária and AYE´s work at E. M. Caio Líbano Soares, in Belo Horizonte. Adult and Youth Education: its name and its insertion in the Brazilian teaching system has brought, from the beginning, a contradiction or, at least, has shown a tension between educating and teaching action. It has com from Lower Income People Education but has tried to be where and when school is. Lower Income People Education wishes to teach, although its goal is to educate. AYE wishes to educate nevertheless, being school, aims to teach. So, curricula and methodologies are founded by Lower Income People Education in a free and open way, while in AYE there is a construction shared with teachers, students, young people and adults and, mainly, with the official system that undertakes to put Education on the way to schooling or to the curricular norms. However AYE may be a possible Utopia searching for a fair and excellent education young people, teenagers and adults.

# INTRODUÇÃO

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino ou um espaço de educação? Seu nome e sua inserção no sistema de ensino brasileiro trazem de início uma contradição, ou pelo menos, indicam uma tensão entre educar e ensinar. Ela tem sua origem na Educação Popular, mas se aventura nos espaços e tempos escolares. A Educação popular quer ensinar, mas seu objetivo é educar. A EJA quer educar, mas, enquanto escola, objetiva ensinar. Assim, currículos e metodologias são construídos na Educação Popular de forma mais livre e aberta, na EJA é uma construção negociada com professores, alunos, jovens, adultos e, principalmente, com o sistema oficial de ensino, que busca enquadrar a Educação nos trilhos do ensino ou das diretrizes curriculares.

Educadores populares, professores e professoras na rede oficial de ensino, jovens e adultos trabalhadores, gente das camadas populares convivem diariamente nesse campo de pesquisa e de práticas educativas, na Educação de Jovens e Adultos.

Há muito trabalhando na formação de jovens e adultos, nos perguntamos como vem se constituindo o campo da EJA? Como se dão as relações de poder e de saber nas práticas educativas que aí se desenvolvem? Como os currículos são definidos, estruturados e desenvolvidos? Que práticas educativas e itinerários formativos são instituídos para construir e implementar os currículos na EJA? O nosso interesse está colocado nos itinerários formativos na Educação de Jovens e adultos, buscando compreender esses itinerários e apreender desses itinerários as bases epistemológicas e metodológicas da EJA.

Os possíveis resultados dessa pesquisa – Itinerários formativos e curriculares na Educação de Jovens e Adultos - que apresentamos estão organizados em cinco capítulos e considerações gerais. O capítulo 1 – *o itinerário de uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos* – apresenta o objeto dessa pesquisa e discute seu processo de execução. Bem no início do capítulo apresentamos, de forma sucinta e analítica, os conhecimentos e experiências anteriores do pesquisador, com o objetivo de contextualizar em sua história as escolhas que foram sendo feitas durante a pesquisa. A idéia é

dar ao leitor desse texto a possibilidade de compreender, pelo menos em parte, as intenções da pesquisa e o percurso epistemológico feito pelo pesquisador durante sua vida individual e profissional. Assim fica presente que as opções metodológicas e epistemológicas não são aleatórias. Antes, são fruto de reflexões e de percursos formativos vivenciados pelos pesquisadores.

A partir dessa descrição analítica, apresentamos o debate organizado por Melucci (2005) sobre a pesquisa qualitativa e sobre a reflexividade, linguagem e escrita, vinculando essa abordagem no desenvolver dessa nossa pesquisa sobre a EJA. O capítulo 1 é, como o título sugere, a apresentação de nosso itinerário de pesquisa.

*Origens da Educação de Jovens e Adultos – para além da Escola* é o título do capítulo 2. Nesse momento apresentamos o surgimento da EJA no Brasil, a partir de um breve percurso histórico. Apresentamos sucintamente como se foi constituindo, no Brasil, o campo da Educação de Jovens e Adultos. Apontamos a origem da EJA nas experiências de Educação Popular e a partir daí buscamos elaborar uma primeira aproximação das marcas identitárias da EJA no Brasil.

No capítulo 3 – *Educação Popular: Matriz política e epistemológica da Educação de Jovens e Adultos* – vamos procurar nas concepções da Educação Popular as matrizes pedagógicas e epistemológicas para compreender os itinerários formativos que se estão constituindo na EJA. Percorremos a história da Educação Popular no Brasil, mas, ao mesmo tempo, vamos explorando suas concepções de educação, de ética e de política no ato mesmo de educar. Para discutir sua matriz epistemológica, como nossa intenção não é aprofundar na Educação Popular, mas na EJA, buscamos no trabalho do filósofo Gaston Bachelard e na obra de Paulo Freire as bases de um diálogo sobre a formação do espírito científico. Esse capítulo, pode-se dizer, é o lugar do confronto e do diálogo entre a Educação Popular e a EJA. Os capítulos 2 e 3 são abordagens mais amplas da constituição do campo da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desse percurso analisamos duas experiências concretas, constituindo assim o capítulo 4 intitulado *"A produção do conhecimento e do saber na EJA: a ação política dos sujeitos".* Não se trata de um estudo de caso. Mas é um estudo sobre as relações de poder e de saber que perpassam os

vários itinerários formativos na EJA. Escolhemos, dentre várias experiências de EJA, analisar o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), da Escola Municipal União Comunitária e analisar a experiência da Escola Municipal Caio Líbano Soares, da Rede Municipal de Belo Horizonte, principalmente por suas diferenças e riquezas de reflexões ao organizar as práticas educativas, passando, evidentemente, pela organização curricular.

O capítulo se inicia com uma abordagem sobre as questões curriculares na EJA. Depois busca conceituar o que seja uma relação com o saber, principalmente a partir das reflexões de Bernard Charlot e de Foucault. Na apresentação das experiências, discutimos sua origem, objetivos, a identidade dos adultos na EJA, a formação dos currículos, a organização das práticas educativas, por fim seus processos de avaliação. A teoria e a generalização das experiências vão-se dando em concomitância com a discussão dos itinerários formativos das duas experiências.

Em coerência com os princípios metodológicos e epistemológicos dessa pesquisa, experimentamos apresentar as entrevistas e observações feitas com professores e professoras em diálogo com outros atores sociais – escritores e pesquisadores. *"Saberes que emergem das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos"* é o título do capítulo 5. Começamos com a análise oferecida por Foucault (2001) sobre a sociedade do discurso, intercalando-a com as contribuições de Sacristán e Paulo Freire para, a partir daí, dialogar com os saberes produzidos no cotidiano das salas de aula e das escolas. Mostramos os sujeitos da pesquisa como pessoas que vivem suas experiências, constroem suas próprias histórias e sobre elas podem refletir e, a partir daí, produzir saberes e construir análises sobre esta história e sobre as relações nelas estabelecidas. Nesse instante essas pessoas vão discorrendo sobre suas concepções: quem é o público da EJA? Como se formam os currículos na EJA? Quais são seus objetivos? Para quê educar e desenvolver determinados percursos curriculares? Como são os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula? Que processos epistemológicos são instituídos?

O capítulo 5 finaliza com um debate sobre uma utopia possível, mostrando que a EJA pode ser o espaço político que contribui na construção de uma educação de qualidade para jovens, adolescentes e adultos. Esse

capítulo é fruto da análise feita pelos entrevistados durante a pesquisa e das inúmeras conversas que fomos registrando em nossos cadernos de campo. As entrevistas se tornaram o momento em que professores e professoras foram enunciando conceitos e reflexões sobre a EJA, seus currículos e sua organização. Nesse capítulo pudemos agrupar estas idéias colocando-as em diálogo com as análises do pesquisador, confrontadas com as concepções e estudos de outros autores e pesquisadores da área.

Nas *Considerações Finais: por uma outra educação, por uma outra sociedade*, vamos apontando algumas conclusões possíveis, não as únicas e definitivas, revisitando cada capítulo dessa pesquisa, apresentando os desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos.

Com esta breve apresentação, convidamos o leitor a entrar nesse campo – o da Educação de Jovens e Adultos – e a percorrer conosco esse itinerário formativo, feito pelo pesquisador e pelos atores sociais bem reais e concretos que no seu dia-a-dia, constroem a Educação de Jovens e Adultos, vivenciando todas as suas tensões, contradições e negociações, em busca de uma educação de direito e de qualidade.

# Capítulo 1 - O Itinerário de Uma Pesquisa Sobre Educação de Jovens e Adultos.

## 1.1 Perguntas norteadoras da pesquisa.

Bachelard (1984) considera o conhecimento como uma evolução do espírito, que aceita variações, dúvidas, rupturas, cortes epistemológicos. Assim ele define a filosofia do conhecimento científico como uma filosofia aberta, que ele também denomina de filosofia do não. Essa filosofia é uma atitude, ao mesmo tempo, epistemológica e metodológica diante do conhecimento, seja ele um conhecimento advindo da experiência pessoal ou fruto de uma sistematização da ciência. Ele quer expressar a postura dialética diante do conhecido e do desconhecido, na busca da construção de novos conhecimentos, a partir da assimilação e incorporação, ou mesmo da negação, aos conhecimentos anteriores.

> Mas este *não* nunca é definitivo para um espírito que sabe dialetizar os seus princípios, constituir em si novas espécies de evidência, enriquecer o seu corpo de explicação sem dar nenhum privilégio àquilo que seria um corpo de explicação natural preparado para explicar tudo. (Bachelard, 1984:7)

Essa pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge com o objetivo de analisar itinerários formativos e curriculares de adultos, a partir dessa postura metodológica e epistemológica proposta por Bachelard, através de uma análise aberta, dialética e relacional, no campo da educação de jovens e adultos. Como itinerários formativos e curriculares estamos compreendendo os processos constituintes de um percurso de formação presentes nas práticas educativas, envolvendo professores, adultos, jovens, instituições e sistema escolar, no processo de transmitir ou mesmo de produzir conhecimentos, novos para os sujeitos que se colocam em relação.

A pergunta que nos fazemos é: como vem se constituindo o campo da educação de jovens e adultos a partir da elaboração de seus projetos político-pedagógicos e das práticas educativas? Mais especificamente, como se dão as relações de poder e de saber nas práticas educativas da educação de jovens e adultos? Como estas práticas conduzem à produção ou

transmissão de conhecimentos? Que papéis desempenham nessas relações os currículos que são estabelecidos nas escolas de EJA?

Vamos centrar nossa análise na relação de saber com os adultos que freqüentam a EJA, principalmente porque a entrada do jovem e adolescente na modalidade de EJA é ainda recente e demandaria um outro tempo maior para perceber as especificidades das relações que se estabelecem com os jovens e adolescentes. Essa distinção entre adultos e jovens vamos explorar no próximo capítulo.

Iniciamos a apresentação desse nosso itinerário de pesquisa com o filósofo Bachelard falando de uma filosofia e epistemologia aberta para afirmar que partimos de nossa experiência anterior para construir um outro conhecimento, que também deverá se manter aberto, e se apresentará como uma possibilidade explicativa da realidade que pesquisamos.

Além do mais, se poderá verificar que esse objetivo da pesquisa e a postura metodológica assumida foram-nos obrigando a estabelecer relações entre os vários elementos que compõem o campo da EJA hoje no Brasil. Fizemos a opção epistemológica e metodológica por uma filosofia aberta e, como conseqüência, passamos a considerar a investigação social como um jogo relacional, além de uma forma de exploração da realidade social.

Ranci (2005:60) diz que nesse jogo *"são implicados o pesquisador (e a comunidade científica da qual participa) e os atores sociais, que, por diversas formas, são solicitados para colaborar na pesquisa"*. Buscamos, dessa forma, nos utilizar desse jogo, como uma fonte importante de informações e de interpretações, interagindo e confrontando essas informações com as análises de outros pesquisadores.

## 1.2 Conhecimentos e experiências anteriores.

A professora Eliane Marta Teixeira Lopes, em março de 2005, presente numa banca de qualificação de doutorado[1], na Faculdade de Educação/UFMG comentou que o pesquisador deveria, antes de tudo, apresentar suas implicações no mundo acadêmico, social e político, com o objetivo de se ter maior clareza do percurso de pesquisa por ele empreendido. Essa seria mais uma forma de o leitor ou aquele a quem se destina a pesquisa

[1] Qualificação de doutorado de Maria Clarisse Vieira. Vieira defendeu sua tese intitulada: Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006.

compreenderem a inserção do pesquisador em seu campo de pesquisa. Essa proposta da professora Eliane Marta vem de encontro ao entendimento da investigação social como um jogo relacional. Nenhum pesquisador entra em campo como uma "tabula rasa", ele vem carregado de suas experiências históricas anteriores e, de alguma forma, é determinado pelas opções feitas em outras relações sejam ou não de pesquisa. O pesquisador é um ser situado no tempo e se vincula às suas histórias e às histórias da coletividade. No entanto, em termos epistemológicos, esse conhecimento adquirido ainda que seja a base de novos conhecimentos, pode se tornar, segundo Bachelard (1984), um obstáculo à descoberta de novas abordagens científicas se esse conhecimento for tomado como imutável ou com a única explicação plausível para determinado fenômeno. O desafio é romper com as certezas sobre determinadas análises.

Bachelard (1984) analisando as revoluções científicas na física, na química, na biologia e na matemática, afirma que, sem dúvida, *"há conhecimentos que parecem imutáveis e crê-se na imobilidade das formas racionais, na impossibilidade dum novo método de pensamento" (1984:116).* De maneira mais filosófica, o que faz a estrutura (do pensamento) não é a acumulação.

> A massa de conhecimentos imutáveis não tem a importância funcional que se supõe. É aí que é escrita a história dinâmica do pensamento. É no momento em que um conceito muda de sentido que ele tem mais sentido, é então que ele é, certissimamente, um acontecimento de conceitualização. (Bachelard, 1984:116)

Nessa perspectiva epistemológica de produção do conhecimento científico, pode-se concluir que não há desenvolvimento linear, pré-determinado das antigas doutrinas para as novas, mas muito antes um envolvimento dos antigos pensamentos pelos novos. Contudo, para se perceber e analisar essa dinâmica do pensamento, é necessário conhecer seu processo de produção e formação.

As dimensões política, profissional e acadêmica marcaram, simultaneamente, meu processo de formação e de acesso ao campo da educação, estabelecendo entre elas uma relação de cumplicidade. A minha opção política influenciou a atuação profissional no campo da educação e ser político e educador determinaram, em parte, minha trajetória acadêmica. A

compreensão da educação como um campo político de intervenção no mundo e um campo de direitos exigiu, além do compromisso com a luta por uma educação de qualidade para todos, um compromisso com um processo pessoal de qualificação profissional prática e teórica.

Dessa forma, muitas vezes fica difícil, e ás vezes impossível, separar o profissional do político, mas pode-se verificar nessa trajetória o esforço sistemático e contínuo de se pensar o profissional e o político, buscando nesse trabalho de reflexão e teorização a construção de novos elementos e novos conhecimentos sobre a prática vivida. E como método de análise, com certeza pela influência de minha formação em filosofia, e até como método de trabalho, me senti espelhado na concepção de Gaston Bachelard (1984:VII), que dizia que *"a história da idéias não se faz por evolução ou continuísmo, mas através de rupturas, revoluções, "cortes epistemológicos. A verdade é filha da discussão, não da simpatia."*

Cursei na Universidade Federal de Juiz de Fora, Filosofia, Psicologia da Educação e Ciências das Religiões, no período de 1973 a 1979. Ao mesmo tempo em que tinha a oportunidade de estar na Universidade, eu participava da Juventude Operária Católica (JOC).

A JOC se definia como um movimento Internacional de jovens trabalhadores, de própria personalidade e autonomia. Enquanto proposta de educação a JOC (1975:27):

> Optava pela educação da massa de jovens trabalhadores, como tarefa prioritária e específica para realizar os objetivos de libertação do povo. Esta tarefa de educação se faz entre, por, para e com os jovens trabalhadores e se dirige a toda massa de jovens trabalhadores os quais acreditamos capazes, responsáveis e protagonistas de nossa própria libertação.

A JOC era um espaço de reflexão, estudo, pesquisa sobre a realidade brasileira e a realidade da classe trabalhadora, com ênfase na situação dos jovens trabalhadores e tinha como prioridade o desenvolvimento de práticas educativas, entendidas como práticas políticas, na construção da consciência de classe, estabelecendo uma relação democrática com os jovens trabalhadores. O método de análise da realidade individual e coletiva era denominado de ver, julgar e agir, tidos como 3 momentos fundamentais no processo de construção do conhecimento: levantar o máximo de informações

sobre a realidade, fazer uma análise dessas informações através de leituras, debates e reflexões e, por fim, planejar a ação e a intervenção na realidade a partir da análise feita. Noutro momento essa ação deve ser novamente vista, julgada e planejada para novas ações sociais, políticas e culturais, envolvendo o ser individual e o ser coletivo. A vivência desse método de análise, ao mesmo tempo em que eu tinha acesso na Universidade aos estudos filosóficos – dos clássicos a Marx, passando pelo fenomenologia, pela hermenêutica, pelo existencialismo de Heidegger, Sartre, pelos estudos da Estética e da Cosmologia – foram-me aproximando do método e da filosofia de Paulo Freire e Celestin Freinet[2], dos quais tive conhecimento no curso de Psicologia da Educação. No curso de Ciências das Religiões pude estudar cientificamente as várias expressões religiosas da humanidade e, mais uma vez, por coerência política, a Teologia da Libertação tornou-se um marco importante na análise da realidade e nas decisões de engajamento político e pedagógico.

Em 1979 morei em Honduras, na América Central. Na Universidade Autônoma de Honduras pude fazer um curso de Economia Política, no Mestrado de Economia Política. O curso tratou fundamentalmente do estudo e análise dos volumes do "O Capital", de Karl Marx. Nesse país, trabalhei no Centro de Extensão da Universidad Autónoma de Honduras. Pelo Centro de Extensão prestei assessoria ao movimento sindical hondurenho, discutindo os temas do sindicalismo e ministrando curso sobre a história do movimento sindical e sobre economia política, principalmente ao Sindicato dos Trabalhadores em Transporte e do Sindicato dos Trabalhadores da United Fruit y Company (empresa norte-americana), plantadores de banana.

De volta ao Brasil, em 1981, acompanhei a criação no Vale do Aço da Fundação Casa do Trabalhador, com sede na cidade de João Monlevade, Minas Gerais. Trabalhei nessa fundação como formador sindical. A Casa do Trabalhador era um centro cultural de formação e educação dos trabalhadores da região do Vale do Aço e Vale do Rio Doce. Trabalhava com os sindicatos da região, com as associações de moradores e com escolas públicas, na

[2] Celéstin Freinet é um educador francês que instituiu a pedagogia Freinet que propõe desenvolver uma prática educativa a partir dos interesses dos alunos, a que Freinet denomina de método natural. Para uma maior compreensão da pedagogia Freinet ler FREINET, Celéstin. Nascimento de uma pedagogia popular. Lisboa: Editorial Estampa, 1977 e FREINET, Celéstin. O método natural I, II e III. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

discussão de uma educação inclusiva. Foi um importante centro de educação popular.

Em 1987, foi criada a Escola Sindical 7 de Outubro, em Belo Horizonte, vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Essa é uma escola de formação sindical, política e cultural. Eu pude atuar nesse escola no eixo denominado trabalho, educação e cultura. Na preparação das atividades da Escola, sua equipe multidisciplinar promovia momentos de formação para toda a equipe sobre economia, análise das transformações no mundo do trabalho, metodologias de pesquisa, estudos sobre processos de produção do conhecimento, técnicas de ação pedagógica. Eram temas vinculados ao trabalho, educação e cultura.

A Escola Sindical, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação e mais tarde também com a Escola Municipal União Comunitária, instituiu o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), do qual participei na formação dos professores e, até 2001, como representante da Escola Sindical. A partir desse projeto eu representava a Escola Sindical em debates e seminários de outras instituições e organizações, sobre a educação de jovens e adultos[3].

Em julho de 1996 defendi minha dissertação na Faculdade de Educação da UFMG. O título da tese foi "A teia da formação humana: a experiência de trabalho nas telecomunicações". Nessa dissertação pude estudar e pesquisar os processos de formação humana desenvolvidos pelos trabalhadores das telecomunicações, na TELERJ. O objetivo era de perceber além dos processos formativos no exercício do trabalho, quais eram os conhecimentos necessários utilizados pelos trabalhadores no seu fazer cotidiano do trabalho e que relação esses conhecimentos tinham com sua trajetória escolar.

No período de agosto de 2003 a dezembro de 2004 tive a oportunidade de prestar uma consultoria política e pedagógica na estruturação do Centro Avançado de Formação Técnica em Recuperação Ambiental junto ao Instituto Terra, em Aimorés, Minas Gerais. O Centro Avançado tem como objetivo implantar no Instituto Terra, em Aimorés - MG, um Curso Agro-

[3] No capitulo 4 dessa tese, apresento uma análise do Projeto de Educação de Trabalhadores.

ambiental de Nível Técnico, visando a formação de um novo profissional com base em práticas e consciência sócio-ambientais. Este profissional estará preparado para trabalhar em especial com agricultores familiares, no intuito de contribuir para a implantação de um modelo de manejo para recuperação ambiental a ser aplicado em propriedades e comunidades rurais nas regiões da Mata Atlântica, visando o conhecimento das práticas ecológicas e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida de suas populações rurais.

Em Belo Horizonte, além do Projeto de Educação de Trabalhadores, da Escola Municipal União Comunitária, assessorei outras escolas da rede na implementação de projetos políticos pedagógicos de EJA, principalmente depois da resolução do Conselho Municipal de Educação. Nessa oportunidade pude ter contato e observar várias escolas da rede municipal de Belo Horizonte, que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, em especial, com a Escola Municipal Caio Líbano Soares[4], em 2004.

Dessa forma, pode-se verificar que os conhecimentos anteriores a esta nova pesquisa da tese, se situaram no campo da educação popular e da educação de adultos, seja do ponto de vista acadêmico, seja do ponto de vista político e profissional. Durante este percurso formativo, o olhar marcante era o da Filosofia, no desenvolvimento da capacidade de pensar o mundo e de desejar transformá-lo, num processo contínuo e ininterrupto de produzir conhecimentos, individual e coletivamente.

Como afirma Brandão (2002:142) ao analisar os itinerários da educação popular na escola cidadã:

> Que é justo reconhecer que existe entre nós toda uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo de trabalho de educadores que nos autoriza pensar em uma tradição cultural própria da educação. Uma tradição acontecida no passado em vários momentos e que hoje se abre às mais diferentes leituras críticas, entre educadores e entre outras pessoas ocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais.

## 1.3 O âmbito da pesquisa: campo de encontros e relações sócio-culturais

Noite. Periferia de Belo Horizonte. Bairro Barreiro de Cima. Região extremamente populosa. Muito movimento nas ruas. Várias escolas iluminadas

[4] No capítulo 4 dessa tese, apresento uma análise do itinerário formativo na Escola Municipal Caio Líbano Soares.

recebem seus alunos e alunas, que chegam num grande burburinho. Cena comum em várias cidades brasileiras. Uma dessas escolas tem um nome sugestivo – Escola Municipal União Comunitária – ela não tem o nome de alguma personalidade política. Ela expressa em seu nome a luta dos moradores dessa região, organizados em uma Associação, pela construção de mais uma escola. Essa escola atende às crianças e adolescentes ao seu redor, oferecendo o ensino fundamental dentro dos princípios da Escola Plural[5]. Em 1998, essa escola assume o projeto de educação de trabalhadores, uma experiência de educação de jovens e adultos que acontecia dentro dos marcos do convênio entre a Escola Sindical 7 de Outubro e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Do outro lado da cidade outra escola – a Escola Municipal Caio Líbano Soares, recebe seus alunos e alunas, jovens e adultos, nos três turnos oferecendo a eles um itinerário formativo do ensino fundamental ao ensino médio, dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Essa escola fica numa região considerada "nobre" de Belo Horizonte, região da Savassi. No entanto, seu público é, em quase tudo, semelhante àquele da periferia de Belo Horizonte.

Estas duas escolas foram as selecionadas[6] como o campo, onde prioritariamente, a pesquisa jogaria seu jogo relacional, instigando seus atores a interagir com o pesquisador na construção de uma possibilidade de análise dos itinerários formativos da Educação de Jovens e Adultos. Os professores e professoras dessas escolas foram convocados a pensar e a falar sobre os vários aspectos de suas experiências na educação de jovens e adultos. Assim que as observações cotidianas, as entrevistas, a análise documental foram realizadas de forma sistemática nessas duas experiências.

A escolha de pesquisar com os professores e professoras se deu, principalmente por uma questão de limitação do tempo e de recursos para atingir outros atores na pesquisa, como os alunos e alunas assim como os egressos dessas experiências. A intenção inicial era o de abranger

[5] A Escola Plural é uma política pedagógica que foi implantada na rede de ensino de Belo Horizonte na gestão do prefeito Patrus Ananias. Ela propunha o fim da seriação e a reorganização dos alunos por ciclos de formação. Em termos curriculares propunha trabalhar com a idéia de processo como categoria fundamental para a construção do plano curricular, dando centralidade à dinâmica da formação humana na prática educativa.

[6] Os motivos dessa escolha podem ser visto no capítulo 4.

professores, alunos e egressos das escolas pesquisadas. A pesquisa é um processo que implica escolhas por parte do pesquisador, sobre seus vários aspectos, escolhas determinadas por diferentes fatores. Evidentemente que essas escolhas irão influir nos resultados finais da análise da pesquisa, que sempre será uma possibilidade de interpretação da realidade, não a definitiva, nem a única ou a mais verdadeira.

Contudo, mesmo tendo feito esse recorte no campo, o pesquisador não deixou de observar e apontar em seu caderno de campo as várias reflexões sobre a EJA que pôde ir ouvindo de professores e professoras de outras escolas da rede municipal de Belo Horizonte, como a Escola Municipal Francisca de Paula, a Escola Municipal Anne Frank, Escola Municipal Milton Sales. Ou ainda gravar as palestras e intervenções de professores, professoras, alunos e alunas quando da participação do pesquisador no Seminário de EJA da região do Barreiro (abril de 2006), com a presença de 7 escolas de Educação de Jovens e Adultos, no Fórum Mineiro Oeste, na cidade de Pará de Minas (em 2006) ou Fórum Metropolitano de EJA (agosto 2006), ocorrido na cidade de Betim.

Esse foi o campo de observação, de escuta, de troca de conhecimentos e de experiências, podemos defini-lo como um tempo e espaço de encontros e relações sociais e culturais, um tempo vivo de apreensão e produção de conhecimentos. Encontramos adultos, jovens que chegam carregando suas pastas, cadernos, suas vidas na esperança de uma vida melhor, acreditando na força da educação, como uma mola propulsora para um melhor lugar na sociedade ou mais concretamente, no mercado de trabalho. Pesa sobre a escola e as práticas educativas uma responsabilidade ética e política muito grande. Como manter viva essa esperança sem mitificar o poder da educação e da escola? Como potencializar essa esperança oferecendo uma educação de qualidade? Como definir e construir concretamente, não na retórica, essa educação?

Professoras e professores da EJA de Pará de Minas no Fórum Metropolitano de EJA, representados pela professora Renata, entregaram por escrito ao pesquisador uma lista de perguntas que gostariam de discutir. Segundo elas são questões que surgem no dia a dia de seu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. São inquietações que afloraram junto com a

implantação da EJA. A EJA vem rompendo com as certezas que se tinha com a educação e com o ato de ensinar e aprender.

1. Como o aluno da EJA aprende?
2. Como direcionar os trabalhos na escola de EJA de forma a atender realmente às necessidades do jovem e adulto?
3. Como lidar com o jovem ou adulto sem tratá-lo como criança ou como alguém incapaz de aprender?
4. Como tirar da cabeça do aluno que a escola é só para fazer provas e ganhar diploma? Mas, ao mesmo tempo, será que os alunos da EJA terão capacidade para fazer faculdade ou concurso público?
5. Os alunos chegam à escola com uma carga muito pesada (trabalho, família, etc). Não é preciso que a escola seja bastante flexível para acolhê-los em suas particularidades?
6. Como trazer a realidade do aluno para a sala de aula? Como trabalhar com a contextualização?
7. Como desenvolver a autonomia e o senso crítico quando do trabalho na sala de aula?
8. Como deve ser a organização curricular na EJA?
9. Como lidar com a matemática e o português se a maioria dos nossos alunos ainda não sabem ler ou escrever?
10. Como trabalhar em equipe, coletivamente? Como os professores se organizam em equipe mutidisciplinar?
11. Como preparar um material didático adequado aos jovens e adultos da EJA?
12. Onde existe curso de formação de EJA a nível superior? Onde encontrar cursos de aperfeiçoamento em EJA?
13. O que a lei diz dos cursos e escolas de EJA? É possível se planejar um curso sem grades, com outra proposta curricular, com outros tempos diferentes do ensino regular?
14. O que o Governo, Secretarias de Educação pensam da EJA? O que querem?
15. Uma pergunta específica: E se os alunos que são pais e mães precisarem levar seus filhos para a escola e para a sala de aula? O que fazer?

Encontramos professores e professoras com essas questões no olhar e na mente. Adultos no ofício de mestre. Homens e mulheres, de todas as raças, mas todos brasileiros e brasileiras. O mestre Arroyo nos apresenta a idéia de ofício:

> O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente. (Arroyo, 2000:18)

Apesar e talvez por causa dos baixos salários que recebem nas escolas públicas e das condições de trabalho muitas vezes precárias, do ambiente cultural pouco diversificado das escolas, esses homens e mulheres são verdadeiros mestre em seu ofício. Precisam ser artesãos, artífices, artistas para conseguirem trabalhar e dar conta de todas as relações que são exigidas no magistério. Arroyo (2000:19) diz *"que quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam".*

E na Educação de Jovens e Adultos a exigência é de uma outra formação que possa, de fato, contribuir na formação humana dos jovens e adultos que retornam à escola. Reaprender a ser pedagogo, estar em consonância com aquele público, exige domínio de teorias e, sobretudo, exige *"uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos". (*Arroyo, 2000:43)

Essas e outras são questões com as quais nos deparamos e anotando em nosso caderno de notas. Nesse particular, o campo das escolas públicas com a chegada da EJA é um espaço rico, em burburinho, pleno de questionamentos, reflexões, de experimentação, enfim, de produção e troca de teorias, um lugar propício à pesquisa, ao exercício de uma filosofia aberta e de aprendizagem de um verdadeiro espírito científico, como propõe Bachelard (1984).

E assim, em nosso percurso de 4 anos de pesquisa, fomos anotando as perguntas e as respostas que os professores e professoras foram formulando e experimentando.

### 1.4 Uma pesquisa qualitativa

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa. Não trabalharemos com dados quantitativos e estatísticos, embora reconheçamos que seria de fundamental importância para o campo da EJA se pudéssemos ter dados mais confiáveis sobre a demanda de educação para jovens e adultos, se fosse possível avaliar com mais precisão o investimento material e humano

necessário a uma implementação nacional da Educação de Jovens e Adultos. Com certeza, estas informações agregariam na análise qualitativa da EJA.

No entanto, como nosso objetivo é apreender os itinerários formativos na EJA e, a partir daí, construir interpretações da análise de situações, processos e grupos sociais localizados consideramos que a concepção de uma pesquisa qualitativa atende perfeitamente aos nossos propósitos. Não buscamos produzir modelos abstratos a partir da agregação estatísticas de informações ou da compilação a-crítica de teorias sobre a educação de adultos, sobre currículo, metodologias ou mesmo sobre trajetórias de práticas educativas. A proposta é buscar uma articulação entre as teorias, os métodos de investigação e as reflexões produzidas pelos atores sociais, incluindo nessa categoria, o próprio pesquisador, que é, na verdade, o responsável por essa articulação.

Melucci (2005:323) afirma que a pesquisa quantitativa, amparada em técnicas consolidadas e sobre a garantia dos instrumentos matemáticos, é o paradigma dominante de pesquisa, possuindo, assim, uma maior legitimação acadêmica. Os números e os dados estatísticos ainda pairam como informações e análises irrefutáveis, capazes de explicar por si a realidade.

No entanto, do ponto de vista do status epistemológico (Melucci: 2005), não há diferenças significativas entre os dois modelos de pesquisa. Contudo, as mudanças no pensamento moderno, a velocidade das informações, o vínculo direto da pesquisa com a produção da existência, o questionamento constante dos paradigmas parecem afetar mais a pesquisa qualitativa. Por outro lado, as pesquisas quantitativas são atingidas em suas certezas, obrigando a uma maior contextualização e explicitação dos dados estatísticos apurados, trazendo à tona, inclusive, as relações políticas, portanto, de poder, que se estabelece na determinação das pesquisas quantitativas.

A pesquisa qualitativa, mais exposta aos riscos das variações subjetivas e menos legitimada em relação ao padrão dominante, se vê na necessidade de ampliar sua capacidade reflexiva crítica, analisando com mais cuidado as condições de produção do conhecimento e a garantia de seus resultados. Melucci (2005:323) conclui que *"sob o impulso desta*

*transformação, a reflexão crítica parece, hoje, estender-se progressivamente também aos instrumentos quantitativos mais tradicionais"*.

A ampliação, de alguma forma, do acesso às informações, a rapidez da circulação das notícias e dos vários pontos de vista sobre o mesmo tema, e a emergência dos movimentos sociais, como o movimento das mulheres e dos negros, a ampliação de outros espaços de produção da teoria e de explicações sobre a realidade têm provocado uma virada epistemológica importante. Os velhos dualismos sujeito/objeto, fatos/representações, realidade/ficção, ou interpretação, quantidade/qualidade estão sendo colocados em xeque.

> É como se a pesquisa qualitativa desenvolvesse a partir do acontecimento particular uma função geral, um pouco como aconteceu com o movimento das mulheres que colocou o problema da diferença como problema social geral a partir de sua condição específica. (Melucci, 2005:33)

O mesmo acontecendo com os fóruns de Educação de Jovens e Adultos que, ao colocarem a questão particular do direito à educação, tal direito se estende como um direito de todos à cultura e ao conhecimento produzido na sociedade. A produção do conhecimento passa a ter exigências políticas e éticas, inclusive na sua aplicação na sociedade como um todo. A relação de poder que se encontra embutido, antes implícito, na apropriação do saber passa a ter maior visibilidade nas relações econômicas e sociais, principalmente, quando se refere à produção da existência da humanidade.

### 1.5 A busca de uma filosofia, epistemologia e metodologia abertas.

Essa virada epistemológica, que é política e ética, nos obrigou, para manter a coerência na análise dos itinerários formativos na EJA, a buscar teorias que enfrentassem o desafio e o risco da relatividade no processo de pesquisa, e que trabalhassem com uma perspectiva relacional e dialética na produção do conhecimento. Por este motivo, escolhemos analisar os currículos na EJA a partir da análise da relação de saberes apresentada por Bernard Charlot, incorporando em outro momento, a análise de Foucault sobre a produção do discurso na sociedade moderna. São dois autores modernos que explicitam que a produção e a apropriação do conhecimento não é um dado neutro na sociedade moderna, que, antes, durante e depois mesmo de sua produção e apropriação, ocorrem relações políticas de poder, entre sujeitos

individuais e coletivos, que determinam em grande parte os resultados das pesquisas, ou a divulgação de seus resultados. Charlot, mas principalmente Foucault, explicita os mecanismos desse controle na produção do discurso em nossa sociedade, em suas relações macro e micro.

Do ponto de vista da epistemologia busquei em minha formação primeira - a Filosofia da Ciência - e reencontrei o "idealismo militante" de um "filósofo do não", como Bachelard classificava sua posição ao propor a criação de um novo espírito científico. Segundo Pessanha (1984:X), Bachelard tem a seguinte explicação de sua posição epistemológica:

> Um 'racionalismo engajado' que se modula diante de cada tipo de objeto, tornando-se essencialmente "progressivo', 'aberto', 'setorial'. Esse racionalismo, condizente com o novo espírito científico, é necessariamente uma ruptura com as premissas da epistemologia tradicional: em nome de uma química não-lavoisieriana, diz não ao substancialismo; em nome das descobertas da mecânica ondulatória, diz não à analiticidade na matemática e na física; em nome do caráter dialético do pensamento científico, diz não á lógica aristotélica e à concepção de evidência e ao instuicionismo cartesianos.

Em nome desse racionalismo engajado, Bachelard propõe a necessidade de uma razão ou de uma capacidade reflexiva dotada da liberdade semelhante a que o surrealismo instaurou na criação artística. Segundo ele, é preciso restituir à razão humana, à sua capacidade de pensar a turbulência e a agressividade, multiplicando assim as oportunidades de pensar, na recuperação da fluidez da sensibilidade e da razão. Compreender-se-á de modo diferente e sentir-se-á de modo diferente.

Busquei fazer as análises a partir do que fui escutando e observando, inclusive as análises que parecem ter cunho prescritivo buscam expressar as falas dos professores e professoras. Além do mais, os autores teóricos com os quais dialoguei trabalham sempre nos dois âmbitos, da análise da realidade e na apresentação, como conseqüência, da teleologia, anunciando possibilidades. E no caso do Bachelard, como citado anteriormente, ele faz uma análise crítica da formação do espírito científico mostrando o processo de construção da ciência - na física, na biologia e na química - e a partir daí ele sugere e experimenta outra forma de abordagem da própria física, trabalhando o conceito de Massa, utilizando o que ele chama de

Filosofia do Não. E, por fim, ele propõe a formação de um novo espírito científico, e uma pedagogia do Não, poderíamos assim dizer, que levassem à formação de pesquisadores e criadores de conhecimento.

No campo da educação buscamos ouvir e dialogar com Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Gimeno Sacristán e tantos outros que vão surgindo no texto. Esses são autores que pensam e fazem a Educação a partir de uma concepção aberta do ato ensinar, aprender e pesquisar, que extrapolam muros das escolas formais. São professores e pesquisadores que compreendem a educação como um processo contínuo e aberto de formação humana não restringindo-a a tempos, espaços, grades curriculares, mas que exigem uma educação engajada, de qualidade para todos e todas, como um direito de todos seres humanos. Eles se inserem na virada epistemológica apontada por Melucci, que vincula os processos formativos à política, à ética e à estética, na apreensão e produção de conhecimentos engajados na construção de um mundo sustentável para todos os seres desse planeta.

Por fim, buscamos nas reflexões metodológicas de Melucci e de sua equipe a base para desenvolver essa pesquisa e para pensar a linguagem e a forma de apresentação dos resultados da pesquisa, pois ele mesmo afirma que os modos de fazer são inseparáveis dos objetos de sua reflexão e que a metodologia de pesquisa deve estar vinculada ao pensamento epistemológico. Dayrell (2005:9) afirma que Melucci se ocupou em refletir sobre o modo de desenvolver suas pesquisas:

> Se interrogando sobre os percursos e processos e não apenas sobre os resultados. Para ele a metodologia não se resume a técnicas, mas está ligada à epistemologia, ou seja, á capacidade de se colocar boas perguntas e à capacidade de manter aberta a possibilidade de se interrogar sobre o como conhecer os fenômenos sociais.

Melucci ainda pensa a metodologia e a pesquisa qualitativa como uma ação intencional, realizada por pesquisadores, que procura se confrontar com outras visões e explicações do mundo, estabelecendo uma relação dialógica e conflitiva entre os vários campos do conhecimento humano.

Essas noções de relação e interdependência não são novas e aparecem com outros nomes tradição filosófica e sociológica, porém, para

Melucci essa redescoberta foi necessária em função das transformações que vêm ocorrendo nos fenômenos sociais contemporâneos[7].

> Diante das mudanças rápidas e freqüentes, torna-se sempre mais visível a impossibilidade de tratar um único elemento sem levar em conta as suas relações com os outros. A noção de sistema torna-se necessária para interpretar uma realidade muito diferenciada e, ao mesmo tempo, leva consigo a dependência do observador. (2005:317)

O objetivo da nossa pesquisa foi, portanto, contribuir, dentro dos limites institucionais e materiais dessa tese, na construção de uma teoria pedagógica no campo da EJA, uma teoria possível, mas aberta e com grandes possibilidades de expansão e de questionamentos, inclusive essa postura de abertura faz parte das exigências da metodologia e epistemologia adotadas.

### 1.6 Relação campo de pesquisa e observador

Durante a pesquisa desenvolvemos a observação principalmente no Projeto de Educação de Trabalhadores (PET)/Escola Municipal União Comunitária e na Escola Municipal Caio Líbano Soares, acompanhando várias atividades e eventos organizados pelas duas escolas, durante o ano de 2004 e 2005. No PET, já coordenei a equipe de professores, no início da implantação do projeto em 1995. Num segundo momento, por volta de 2002, participei do projeto como colaborador, como um profissional que conhecia a história do projeto, e que poderia contribuir com sua equipe de professores e professoras no planejamento de suas atividades e na reflexão e avaliação de sua prática educativa. Por fim, retomo ao projeto como pesquisador, fazendo com a equipe, que não é completamente a mesma de outros momentos, um contrato de pesquisa. Convido àquela equipe a, junto comigo, pensar os itinerários formativos na Educação de Jovens e Adultos, e não especificamente no PET. Buscamos estabelecer os limites dessa prática social que é a pesquisa, determinando inclusive os papéis de cada ator social – os professores e professoras e o pesquisador.

---

[7] Para uma análise dessas transformações ler HARVEY, David. A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola. 1993. Nesse livro Harvey faz uma análise sobre as características fundamentais das transformações do mundo moderno ou pós-moderno. No curso de sua investigação, o autor faz uma história social e semântica – do iluminismo até agora – do modernismo e de sua expressão em idéias e movimentos políticos e sociais, bem como na arte,na literatura e na arquitetura.

Nesse momento, não mais conhecia toda a equipe. Mas, o fato de ter participado do momento de criação do projeto, me credenciava, e estabelecia uma relação de confiança junto aos professores e professoras. Ao mesmo tempo, eu tinha a oportunidade de, sistematicamente, realizar o trabalho de observador, não mais tão envolvido afetivamente e profissionalmente com a experiência. Além do mais, a proposta não era de realizar um estudo de caso, mas de constituir junto a profissionais da EJA um campo de reflexão sobre os processos que instituem os itinerários formativos e epistemológicos na Educação de Jovens e Adultos.

Na Escola Municipal Caio Líbano Soares a aproximação se deu pelo convite que recebi da Secretaria Municipal de Educação de coordenar um processo formativo para a equipe de professores daquela escola. Esse percurso compreendia dois momentos importantes: o primeiro de escuta e diálogo com os professores da Escola sobre sua prática educativa e o segundo momento era o chamado tempo de observação das práticas educativas.

Esse trabalho aconteceu durante o ano de 2004 quando pude conhecer o processo da escola de construção e elaboração de seu projeto político pedagógico, com o objetivo de conseguir a aprovação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Este tempo foi uma grande oportunidade de conhecer o projeto da escola e verificar seu cotidiano junto aos seus alunos, nos três turnos de funcionamento. Esse foi um tempo essencial da pesquisa, um momento rico de observação, de conversas na sala de professores como um lugar propício de troca de experiências e de reflexões dos professores e professoras. Durante dois anos pude acompanhar a escola em suas atividades, pelo menos, duas vezes por semana, no turno da manhã, da tarde e, principalmente, no noturno.

Em 2005 e 2006, pude participar, como observador, de algumas atividades internas da escola quando foi possível explicar aos professores e professoras os objetivos da pesquisa. Embora, diferentemente do PET, não foi estabelecido um contrato tão explícito, pois nesse caso o pesquisador era um corpo estranho na escola e o fato de ter assumido anteriormente um papel questionador e de intervenção naquela realidade me obrigou a um processo de distanciamento e de escuta. Contudo, os professores entrevistados assumiram profundamente com o pesquisador a tarefa de pensar a Educação de Jovens e

Adultos. Realizei, formalmente, duas entrevistas longas gravadas com professores da Escola, 6 entrevistas em tempo menor, não gravadas. Ainda, organizei 10 pequenas reuniões com grupos diversos de professores e professoras, dos 3 turnos da escola para ouvi-los falar sobre sua prática educativa e apresentar reflexões sobre os vários aspectos da EJA, como estruturação do currículo, o perfil dos jovens e adultos com os quais trabalham, sobre sua concepção de educação e de ensino e aprendizagem.

No trabalho de observação e de entrevistas ficou evidente que o campo interage com o observador. De um lado a realidade social inclui o pesquisador. De alguma forma, ele faz parte dessa realidade e nela vive suas relações sociais, estabelece suas escolhas, inclusive em termos de teorias, metodologias. É quase impossível se ter um pesquisador que consiga abstrair de sua formação histórica, de sua formação cultural. Ele é também o seu meio e com ele interage. Assim que a separação entre o pesquisador e os outros atores sociais, que são objetos da observação do pesquisador, é arbitrária. A diferença que se coloca está na ação consciente e na decisão do pesquisador em realizar sua pesquisa, e a partir determinar seu objeto, seus objetivos, sua abordagem epistemológica e sua metodologia de trabalho.

Porém, não é possível parar a realidade e fotografá-la como a expressão da verdade. A realidade social é dinâmica, segue produzindo outras possibilidades de explicações. Dessa forma, podemos dizer que a observação é sempre uma intervenção na realidade porque *"comporta a capacidade de estabelecer a diferença, isto é, de indicar os limites e de modificar um campo de ação".* [...] Nesse momento, *"a observação se realiza quando o observador deixa de registrar, em uma proporção mais ou menos grande, o fato de que o campo social está em movimento, é objeto de sua intervenção e encaminha continuamente as próprias retroações"*. (Melucci, 2005:318) Ocorre assim a opacidade do observador e a estabilização do campo de pesquisa.

Diante dessa percepção a pesquisa social perde a ilusão de ser, segundo Melucci (2005:329), um espelhamento da realidade verdadeira e *"se aproxima da sua natureza mais própria de ser um tipo particular de atividade sobre a qual se concentram necessidades e perguntas vitais para o funcionamento das sociedades complexas*". E como uma exigência ética e política, feita hoje pela própria sociedade e suas organizações, faz-se

necessário continuamente explicitar a opacidade da pesquisa, naquilo que ela não analisou e promover uma transparência de objetivos, de valores, de métodos determinantes da pesquisa.

Essa pesquisa sobre a EJA, da qual aqui apresentamos os resultados, tem a lente acadêmica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da mesma faculdade. A pesquisa surge no bojo da compreensão da educação como um direito de todos, e que o acesso a uma educação e cultura de qualidade deverá fazer parte de um programa político de transformação da realidade brasileira. Por fim, a pesquisa vem marcada pela história de inserção do pesquisador nos movimentos sociais e sindicais, e na sua busca constante de aprimoramento profissional através de sua inserção na Universidade, como sua forma de intervir na realidade social, política e cultural brasileira.

### 1.7 Reflexividade, linguagem e escrita.

Outro elemento importante nessa pesquisa, decorrente da postura e epistemológica e metodológica de assumir a pesquisa como um jogo relacional, foi o de trabalhar com o fenômeno da reflexividade que ocorre entre o pesquisador e os outros atores sociais. Zanten (2003:50) define reflexividade como a capacidade das instituições e sistemas sociais, como de indivíduos de interferir na atividade do pesquisador, promovendo sua auto-regulação adotando uma atitude crítica frente à intervenção que será feita pela ação da pesquisa. Significa também reconhecer a capacidade dos sujeitos pesquisados de produzir reflexões a partir mesmo da relação que estabelece com o pesquisador. Paulo Freire há muito apresenta esta capacidade do ser humano como um elemento fundante na construção de processos de formação humana.

Houve, com o advento da sociedade da informação, potencializada pela informática, um aumento desta reflexividade. Esse aumento é devido ao desenvolvimento do conhecimento científico, em todos os campos, e ao incremento da capacidade dos seres humanos e de suas instituições de fazer uso estratégico das informações e conhecimentos adquiridos ou produzidos. Além do mais, ocorre uma adoção cada vez maior da dúvida sistemática própria do campo científico. As explicações sobre o mundo e sobre as

realidades sociais já não são aceitas como naturais ou advindas de uma força superior. Aumenta, nos movimentos sociais e nas instituições da sociedade, a exigência por conhecimentos e reflexões mais abrangentes e a capacidade de explicar a realidade, em seus vários aspectos.

Essa concepção tem implicações para a pesquisa social e qualitativa. Nas entrevistas que realizamos com os professores e professoras das duas escolas escolhidas como campo da pesquisa, buscamos evidenciar a concepção de que o entrevistado é um ator social e que, por isso,

> Não pode mais ser reificado na figura redutiva do informador; ora ele é portador dos códigos necessários para atribuir significado adequado aos fenômenos que são explorados: não um simples 'transferidor', mas um sujeito que seleciona e ordena a realidade com base em estruturas precisas de significados.(Ranci, 2005:61)

Essa abordagem não quer dizer e nem se pretende abolir a distância entre o pesquisador e o ator social, mesmo porque entre eles já está presente o interesse científico do primeiro que não necessariamente faz parte da perspectiva do ator social. E para uma análise mais precisa das informações obtidas e das reflexões feitas é necessário o distanciamento do pesquisador sobre a realidade explorada. Esse é na verdade o paradoxo do pesquisador porque de um lado ele está envolvido no campo de investigação e na relação com o ator social, e de outro, ele deve observar de fora, essa implicação e relação. É nesse momento que o pesquisador desenvolve sua capacidade de reflexividade, ou seja, de análise dos fatores inerentes á sua pesquisa.

Foi esse meu momento de ler e reler as entrevistas feitas, de analisar a documentação colhida nas escolas com os professores e professoras e de organizar as observações feitas durante a pesquisa. Foi o tempo de confrontar as teorias pertinentes ao objeto da pesquisa. E a partir desse trabalho, foi possível realizar uma reflexão crítica, não ingênua, sobre todo esse material da pesquisa. A partir daí, a construção do seu próprio discurso e escolha da linguagem são de responsabilidade ética e política do pesquisador. Linguagem esta que será dita dentro de um horizonte de sentido que a precede, que a constitui, mas que, simultaneamente, ao ser dita cria novo horizonte de significados. E o Verbo se fez carne. Tornou-se visível e se

fez presente, tomando materialidade, mas sempre do ponto de vista de quem escreve, mediado por sua linguagem.

Para essa escrita utilizei as 10 entrevistas realizadas, os projetos político-pedagógicos da Escola Municipal Caio Líbano Soares e do PET da Escola Municipal União Comunitária. Estes projetos foram elaborados para o Conselho Municipal de Educação. Eles tinham na sua escrita um forte componente institucional, pois estas escolas tinham como objetivo convencer ao Conselho de sua importância como uma escola de EJA. Também foram importantes os inúmeros relatórios de reuniões de professores e professoras, principalmente do PET. São relatórios das reuniões de planejamento da semana, estando presente sempre uma avaliação do trabalho realizado na semana ou no mês. Esses relatórios têm um caráter organizativo e estratégico e destina-se, principalmente, àqueles professores que não puderam estar presente no planejamento, mas que terão que desenvolver atividades na semana seguinte. Ao mesmo tempo, eles têm o objetivo de organizar e possibilitar uma ação coletiva.

Também foram de fundamental importância na análise da EJA os vários cadernos que me foram cedidos pela professora Anaís do PET com os planos de aula, textos utilizados, descrições das técnicas e dinâmicas de grupo, da bibliografia pesquisada e com as anotações de todas as reuniões realizadas. São anotações como de um caderno de campo, realizadas durante 7 anos aproximadamente. São escritas mais livres de um observador envolvido diretamente no processo educativo. Supõem uma escolha daquilo que anota e das observações que faz naquele texto. Os apontamentos vêm com a intenção de guardar informações e reflexões que poderão auxiliar numa prática educativa futura, ou como base para a avaliação do percurso feito pelo projeto.

Para um pesquisador, é de extasiar a quantidade de informações, dados, construções teóricas presentes nessa inúmera documentação colhida. É uma demonstração da reflexividade exercida por professores e professoras inseridos num sistema de ensino e em escolas públicas, buscando construir, a partir de pressupostos políticos e éticos e de determinada concepção de educação, um percurso formativo – a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda mais, fica evidente que a escrita que saísse daquela documentação seria uma possível construção lingüística, não a única, feita pelo

pesquisador. Não existe, portanto, nessa escrita e explicação da realidade, nenhuma pretensa neutralidade científica, apesar de meu esforço de oferecer uma descrição e uma análise o mais possível fiel e documentada das relações e acontecimentos assim como foram percebidos e, por mim, construídos.

Mesmo assim, durante a elaboração dos resultados da pesquisa no sentido de garantir a presença da reflexividade dos vários atores sociais incluindo a do pesquisador, procurei conjugar e confrontar vários estilos de linguagens, que também não são neutros. Em alguns momentos está presente uma linguagem acadêmica, com citações de autores reconhecidos, que vêm para explicar algum fato relatado ou para dialogar com análises feitas por determinado ator social.

Em outra parte a linguagem prima pela oralidade, marcando a forma cotidiana na prática educativa de se produzir conhecimentos. É uma fala mais informal, mais direta, sem a pretensão de estar em todo momento explicitando suas concepções ou teorias subjacentes à sua fala. Buscamos não trabalhar as falas dos entrevistados como uma forma de legitimar algo que o pesquisador pensa sobre determinada situação, ou para confirmar sua análise. Na medida do possível, a fala dos entrevistados ou as observações feitas aparecem com o status de um conhecimento produzido por aqueles atores sociais, em determinadas circunstâncias, tomado como uma análise válida da realidade, portanto, passível de críticas e de ser confrontada com outros também válidos conhecimentos produzidos por outro autor.

Por fim, dedicamos todo o capítulo 5 – saberes que emergem das práticas e reflexões educativas na Educação de Jovens e Adultos – a construir um texto a partir das análises feitas pelos entrevistados, ao serem desafiados a pensar sobre a EJA, seu público, seus currículos, formas de organização do trabalho pedagógico, sobre as metodologias empregadas. Enfim sobre os itinerários formativos acontecendo no cotidiano de escolas públicas, não só de Belo Horizonte, mas também em outros espaços educativos, como na experiência relatada pela professora Fátima, de um processo de formação de professores indígenas em Minas Gerais. Em parte, retiramos do texto a marca da linguagem oral presente nas entrevistas e, muitas vezes, reescrevemos a fala e a apresentamos como um texto científico. Nossa intenção foi a de experimentar em um texto mostrar a presença da reflexividade na pesquisa

social, mas também está presente uma opção política e ética de evidenciar e reafirmar a proposta epistemológica e metodológica com a qual trabalhamos nessa pesquisa, confirmando que a produção de conhecimentos também se dá nas relações entre diferentes.

Afirmamos como Colombo (2005:288), *"que as escolhas retóricas não são inocentes; que não constituem um enfeite externo ao trabalho de pesquisa, mas que são parte constitutiva inseparável do processo de conhecimento".*

Enfim, este texto pretende ser uma manifestação lingüística, histórica e socialmente posicionada, capaz de falar do mundo, buscando o confronto e a possibilidade de comunicação com outros discursos sobre o mundo que não levam a dizer a verdade, mas que podem envolver outros atores na busca de outros vocábulos capazes de dar nome às coisas e às relações desse mundo.

Brandão diz poeticamente sobre a força das palavras (2006), no livro Memória/Sertão, 1999:

> Eu conto porque creio nas palavras.
> Creio na sua pesada amorosa substância.
> Creio que, como os gestos –
> e é ela outra coisa mais ou menos do que um gesto?
> – a minha fala cria laços.
> Eu, que me dou quando confesso minha vida,
> Uma fração silenciada antes dela, enlaço o outro.
> Traga-o para mim.
> Não apenas eu nunca mais serei o mesmo,
> Porque narrei a ele, mas ele também.
> Ele nunca mais será o mesmo (...).
> Agora somos.

Por fim, posso dizer eu mesmo:

> Iniciei estudante de doutorado.
> Faculdade de Educação.
> Fui me formando pesquisador,
> Me instruindo na arte do olhar e da escuta.
> Tornei-me um voraz leitor.
> Leitor de palavras e leitor do mundo.
> Leitor e ouvinte de outros escritores e falantes.
> Agora, exercito a arte de escrever,
> Arte que é de pensar, analisar e
> A arte de escolher estilos, de experimentar linguagens.
> Expresso o campo percorrido, tocado, sentido, ouvido,
> Numa tensa e produtiva relação
> Com outros iguais leitores e escritores
> Talvez outros pesquisadores da vida e do mundo.
> Agora não somos os mesmos.
> Somos iguais,
> Mas diferentes pelo conhecimento que nasce.

# Capítulo 2 - A Educação de Jovens e Adultos: para além da Escola.

## 2.1 Introdução

Nesse capítulo pretendemos abordar o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O objetivo não é o de aprofundar na história da educação no Brasil, nem mesmo na história da Educação de Jovens e Adultos, apesar de saber de sua importância. A história estará como pano de fundo das questões que perpassam o campo da Educação de Jovens e Adultos. Buscaremos apontar algumas questões que afetam diretamente o campo EJA principalmente na sua versão escolar.

Partimos do princípio de que existe um campo reconhecido como sendo o da Educação de Jovens e Adultos. Ele assumiu várias formas na história do Brasil, desde as campanhas de alfabetização de adultos, passando pela educação popular, nos anos 60 e 70, até os nossos dias, quando foi assumido, inclusive em lei, a partir da Constituição de 1988 e LDB 9394/96[8], como Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas brasileiras. Iniciaremos com a primeira definição de Educação de Jovens e Adultos, discutindo sua razão de ser: os jovens e adultos. Quem são esses sujeitos que freqüentam essa modalidade de ensino ou de educação?

Depois abordaremos rapidamente a EJA enquanto alfabetização de adultos e sua superação, analisando as influências da educação popular na constituição do campo e sua estreita relação com os princípios dos movimentos sociais no Brasil. Vamos apontar que essa relação tornará a Educação de Jovens e Adultos um permanente campo de negociação fazendo com que a EJA se torne parte dos movimentos sociais.

## 2.2 EJA: Educação de Jovens ou de Adultos?

EJA é uma modalidade de ensino que ultrapassa o processo de ensinar, consistindo-se em educação. Enquanto educação traz uma história, tem uma constituição, propõe uma estrutura escolar e, por conseqüência, currículos. Supera a concepção de ensino, provocando tensões dentro da

[8] LDB 9394/96, art.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.

modalidade específica. Na EJA, ensino e educação estão em tensão constante, mas não se excluem.

A EJA vem sendo constituída através de uma longa história. Nessa história, uma de suas marcas fundamentais é a definição do seu público. São jovens e adultos que, no caso da EJA enquanto modalidade de ensino, retornam à escola, depois de terem-se afastado dela, por necessidade de trabalhar, por não se adequar ao sistema regular de ensino, ou pela distância da escola.

Mas como definir esses jovens e esses adultos? Em outros países da América Latina e na Espanha fala-se na Educação de Adultos (EA) e não na Educação de Jovens e Adultos. Nesses países, o corte do público é bem mais preciso que no Brasil. A educação é a educação para adultos. No Brasil, a dificuldade está em definir o jovem e o adulto. Não trata-se exclusivamente de uma definição pela idade, como quer definir a lei. Fugindo a tal definição a lei simplesmente estabelece a idade permitida a freqüentar a modalidade de EJA[9].

A idade não é o único fator a definir o jovem ou o adulto. Ela não expressa o grau de maturidade de uma pessoa, nem diz dos conhecimentos que ela acumula ou acumulou durante seu tempo de vida. Em geral, jovens nas classes populares[10] deixam muito cedo de viverem a vida de jovens. Um jovem de 18 anos muitas vezes tem uma experiência de vida já acumulada que o retira, de alguma forma, da condição de ser jovem e o lança na vida adulta. E, de fato, vive no mundo adulto, sendo obrigado pelas circunstâncias a tomar decisões e a assumir responsabilidades sobre sua vida. Apesar de ter 18 anos de vida, essa pessoa poderia ser enquadrada no grupo de pessoas com

9 CNE/CEB 11/2000 sobre a EJA : Art. 7o - Obedecidos o disposto no art. 4º,I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

§ único - Fica vedada, 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.

Art. 8º - Observado o disposto no art. 4º , VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

10 Para uma análise crítica sobre o conceito de classes populares é muito interessante a abordagem feita por Alba Zaluar em “As teorias sociais e os pobres: os pobres como objeto” no seu livro A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza, São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 33-63.

Outra leitura interessante está em: PALUDO, Conceição. “Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001. p.30-48.

experiência e responsabilidade de adultos. Esse é um fato que freqüentemente se encontra nas experiências de Educação de Jovens e Adultos.

Pelo contrário, existem alguns alunos de 20 ou de 25 anos que, como não viveram ainda a experiência do trabalho ou de constituir uma família, têm uma visão de mundo não de um adulto, mas de um jovem. Esses alunos continuam no tempo juvenil, com suas concepções e formas de atuar diante do mundo. No entanto, um fenômeno que hoje ocorre na EJA no Brasil é que esses jovens estão sendo expulsos do ensino diurno "empurrados" para o ensino noturno. Cresce no ensino noturno a presença desses jovens.

Segundo Fátima, professora de EJA na rede municipal de Belo Horizonte, a presença da juventude na Educação de Jovens e Adultos nos países subdesenvolvidos é um fenômeno que está ligado ao empobrecimento da população.

> Com o aumento da miséria, cresce esse público na Educação de Jovens e Adultos. No Brasil isto é um fenômeno impressionante, hoje o grande público da Educação de Jovens e Adultos é visivelmente adolescente ou jovem. Não conseguem se achar - não têm lugar no diurno - e então são remetidos para a EJA. São meninos que chegaram na escola, por exemplo, com escolaridade de alguns anos na primeira série. De alguns anos de segunda série. Nunca passaram disso. Muitos vêm de vilas, ainda meninos com 16, 17 anos, com escolarização de primeira série. A partir de minha pesquisa de mestrado na FAE/UFMG eu descobri que entre os jovens e adolescentes, uma boa parte é ainda analfabeto. Têm os que trabalham, que são obrigados a ir para a EJA porque trabalham, e muitas escolas, à noite, só têm EJA. (entrevista de 2005)

O professor Antônio observa que a própria lei brasileira expressa essa possibilidade ao dizer da idade dos alunos na Educação de Jovens e Adultos*:*

> E os alunos de 15 anos, que a lei permite, que estão vindo para a Educação de Jovens e Adultos? Temos muitos alunos de 14 anos chegando na EJA, em nossa escola. É gente muito nova, com pouca experiência de vida. A legislação definiu quinze anos como a idade permitida de ingresso na EJA. Essa é uma característica brasileira, de ter incluído os de 14 anos para dentro da Educação de Jovens e Adultos.

A professora Fátima, em conversas com suas alunas, pôde verificar que a noção da idade varia também para homens e mulheres:

> Você conversa com mulheres do meio popular e verifica que uma pessoa de 40 anos é considerada idosa, velha, principalmente se é mulher, com vários filhos e que trabalha muito. Mas é sério. Há poucos dias, entrevistando uma pessoa, ela fez a seguinte afirmação: Ah! Eu tenho uma colega que estuda comigo, mas ela já é de mais idade. Quando ela falou de mais idade eu já perguntei: Quantos anos ela tem? 38 anos. Ela chamou a colega dela de 38 de mais idade! Ela devia ter 35. (entrevista de 2005)

A definição de jovem não passa pela idade cronológica, mas por uma idade afetiva, por uma cultura, pela experiência e existem diferenças entre homens e mulheres. Não é muito fácil definir, com precisão, o que é ser jovem ou ser adulto, levando em conta somente a idade. Outros fatores precisam ser analisados.

Silva (2005) pesquisou como se pensa e se vive o tempo na EJA. Ela afirma que o sentimento da idade, de ser jovem, adulto ou velho, varia e tem um lugar social. Na EJA uma pessoa de 50 anos pode ser considerada velha porque o processo de vida a colocou nesse lugar. Já um menino de 15 anos, ainda na alfabetização, parece ter 11 anos. Esse adolescente, em geral, é menor em estatura, mais magro e subnutrido. Não é uma idade cronológica, mas é uma idade socialmente determinada. Ser jovem, adulto ou velho depende, em grande parte, das próprias condições de vida.

Ainda existe um outro fator. A expectativa de vida aumentou no Brasil. Dessa forma muda o conceito de ser jovem e de ser adulto. Está havendo um alargamento do tempo de vida juvenil por causa da expectativa maior de vida e pela falta de condições concretas, na sociedade brasileira, de ingresso na vida adulta e principalmente, no mercado de trabalho. Essa questão do mercado de trabalho tem uma grande influência nesse debate. Uma pessoa de 55 anos ou mesmo de 35 anos, não consegue entrar com facilidade no mercado de trabalho. Outros jovens e adolescentes entram cedo para os mundos do trabalho, em alguma de suas formas, em geral em trabalhos precários, sem segurança e assim perdem a sua adolescência e têm uma outra relação com o mundo juvenil.

A EJA no Brasil, seja como for, trabalha com os jovens e os adultos que, como diz Dayrell (2005:54): “pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e

necessidades também específicas". Dayrell ainda afirma que não existe juventude, mas sim juventudes, no plural, do mesmo modo poderíamos dizer que não existe um adulto genérico, universal, mas adultos - homens e mulheres, negros, brancos - com diferentes inserções no mundo, nos mundos do trabalho e da cultura, enfim com diferentes inserções na vida e na sociedade.

Uma primeira definição que se faz desses sujeitos - sejam adultos ou jovens - passa pelo seu enquadramento nas chamadas “classes populares”. Derivam-se, segundo Paludo (2001), as identidades populares de determinadas estruturas políticas, econômicas ou culturais, olhando os populares desde fora, de uma forma estereotipada, qualificando-os pela carência, pela falta, tirando deles todo seu protagonismo na construção dos direitos e na constituição da história pessoal e coletiva. Mas, o que é esse popular quando analisado pela sua carência, que não deixa de ser uma faceta dessa classe? Também não se deve cair no extremo oposto de não se considerar o lugar socialmente instituído ocupado por essas classes.

Paludo (2001:33) apresenta sua definição:

> Quem é o popular na República? São os segregados do projeto de modernidade brasileiro econômica e culturalmente, entendendo-se por cultura a instrução e os códigos de acesso à inclusão econômica, política e cultural... Isto é, são indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente. [...] São os sem-terra, os sem-teto, os sem-comida, os negros sem dinheiro, as mulheres pobres, os trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e jovens de rua.

Mas, por outro lado, são esses sujeitos populares que carregam a força da transformação da sociedade. São eles que instituem, também no Brasil, os movimentos sociais de luta por direitos, por valores, luta pela liberdade, pela fraternidade, pela vida. Esses grupos carregam em si o germe da vida e da construção de uma sociedade igualitária, verdadeiramente democrática, apesar de todas as suas contradições internas. São esses movimentos que se orientam pela necessidade e pelo desejo de melhorar suas condições de produção e reprodução da própria existência e pela utopia de reorganização da sociedade.

Assim sendo, as pessoas que participam da Educação de Jovens e Adultos trazem para seu bojo uma história de luta pelo direito e uma simbologia muito forte que acabam interferindo na modalidade de EJA nas escolas – do currículo à sua organização interna, como veremos mais à frente. A Educação de Jovens e Adultos e seus atores são marcados pela história coletiva dos movimentos e da educação populares, e pelas concepções de educação que tiveram sua origem nessa história, como poderemos analisar em seguida.

## 2.3 EJA e a Alfabetização de Adultos

De 1940 a 1950, a Educação de Adultos se confundia com a alfabetização. A identificação é quase que imediata - adulto que volta à escola retorna porque não aprendeu a ler e escrever no tempo certo. A passagem da alfabetização para o ensino fundamental ocorre mais tarde na Educação de Adultos.

Somente após 1940 é que o analfabetismo começou a ser visto como problema nacional. Até então, ser analfabeto não era um problema. A educação não era um direito. Os escravos, considerados mercadorias que trabalhavam e produziam, não precisavam saber ler nem escrever. Os trabalhadores que iam para as indústrias têxteis ou para as estradas de ferro não necessitavam de escola, nem saber a ler e escrever. Segundo Fávero (2004:14), "*o que provoca uma tomada de posição de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial".*

A Educação de Adultos vincula-se às campanhas de alfabetização de adultos. Segundo o censo de 1940, 55% dos habitantes do Brasil, acima de 18 anos, eram analfabetos. Mais da metade não sabia ler, escrever, fazer contas nem tinha acesso a nenhum tipo de educação. É nesse momento que começam as campanhas de alfabetização, junto com a redemocratização e o processo de industrialização do Brasil.

Várias leis orgânicas do ensino foram aprovadas no período de 1942 a 1946: lei orgânica do ensino industrial e comercial, surgiram as leis orgânicas do ensino primário, secundário, do ensino normal, e a lei orgânica do ensino agrícola. Criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Estas reformas

representam a organização de um sistema educacional bifurcado. Mantinha um ensino secundário público para as elites e um ensino profissionalizante para formar a classes populares para o mercado de trabalho. A industrialização brasileira demandou mão de obra mais qualificada, daí a criação do ensino técnico pelo Estado brasileiro e a estruturação do Sistema "S" subsidiado pelo Estado.

Em 1947 foi criado o serviço de Educação de Adultos vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Surgiu, então, no Brasil, de 1947 a 1950 a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Os objetivos da campanha no Brasil foram os objetivos da campanha da UNESCO. Aprender a ler, a escrever, aprender as operações elementares de cálculos, além das noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, “puericultura” e economia doméstica para mulheres. É interessante fazer notar a distinção de uma educação para os homens e outra para as mulheres. O currículo para homens e outro para as mulheres expressava a forma da relação entre homens e mulheres. Aos homens cabia produzir e às mulheres cuidar das crianças e da economia doméstica. O mercado de trabalho organizava a família para facilitar a produção. Toda a família se via envolvida na produção, mas aos trabalhadores, do gênero masculino, se pagava o salário. A Educação de Adultos veio reforçar essa concepção de sociedade.

Na alfabetização de adultos desse período era mais importante que a mulher aprendesse a cuidar dos filhos e da economia doméstica do que a aprender a ler e a escrever. Havia uma clara separação entre os papéis dos homens e das mulheres e a educação deveria refletir e contribuir na formação desses papéis, através do ensino. Aos homens ensinava-se a ler e a escrever, as mulheres aprendiam economia doméstica.

Outra proposta dessa campanha foi a criação de Centros de Comunidade, propondo uma escola aberta para a comunidade. O objetivo principal dos centros de comunidade foi o de favorecer a vida social dos pequenos centros, principalmente dos pequenos centros rurais. Esses centros vão ter uma importância política fundamental, porque eles começaram a criar lugares de debates principalmente nas áreas rurais, a partir da escola. A

proposta foi a de abrir a escola para a reunião da comunidade em torno de debates variados.

O objetivo foi de colocar o meio rural em contato com outras idéias, com outros modos de vida, por intermédio do rádio, do cinema, dos livros e jornais. Para isso, livros, jornais, filmes foram distribuídos em todas as regiões e fundaram-se várias rádios pelo Brasil afora, com o objetivo de ensinar, divulgar a cultura e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Além dessa perspectiva cultural havia a exigência de realizar ações diretas junto às comunidades, como campanhas de higiene, saneamento, cuidados com partos, etc.

Essa campanha funcionou como uma fábrica de produzir eleitores. Naquele momento a lei que exigia que o cidadão soubesse ler, escrever.[11] A campanha buscou criar o eleitor, que aprendia a escrever o próprio nome, para votar no candidato a ele indicado. Não havia ainda a discussão do direito à educação.

Era uma campanha instrumental, considerada assistencialista e suas ações foram compensatórias e supletivas. O Estado assumia seu papel de suprir a educação, mas em relação aos adultos a educação começou a ter um papel supletivo. O Estado vai suprir e compensar alguma falta. Não é um direito. É a idéia de supletivo, de suprir, complementar algo que está carente. Essa foi a primeira campanha coordenada pelo governo federal, numa integração com os governos estaduais e municipais.

É interessante apontar aqui a concepção de analfabeto presente nessa campanha. Existem documentos de época explicitando essa concepção, principalmente em relação aos analfabetos da área rural. Aquelas pessoas, principalmente os trabalhadores rurais, por não saberem ler ou escrever, por não dominarem os códigos da leitura e da escrita, eram consideradas incompetentes, marginais, de baixa cultura, culturalmente inferiores. Essas eram as palavras usadas para expressar a identidade daquelas pessoas. Eram os caipiras, expressa na figura do Jeca Tatu. O popular era o atrasado, o irracional, o elemento perigoso. Parecia existir ainda uma hierarquização entre a cultura erudita, considerada cultura da cidade e a cultura da roça, cultura

11 No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a faculdade do exercício do voto ao analfabeto. Até a Constituição de 37, havia a proibição do voto ao mendigo e ao analfabeto.

rural. A cultura da roça chamada cultura popular era inferior à cultura da cidade.

Em 1950, começou-se a criar a rede nacional de ensino. O governo federal passou a assumir a educação como um dever de Estado. Estruturou-se assim uma rede de poder vertical sobre a educação. As definições e decisões sobre o ensino viam do governo federal, houve uma centralização das decisões sobre a educação. Propôs-se a extensão do ensino primário para as crianças e do ensino supletivo para adolescentes e adultos.

A partir daí, Getúlio Vargas, então presidente, convocou a sociedade civil organizada, principalmente associações de trabalhadores e Igreja para atuarem como voluntários, no atendimento aos analfabetos. O Governo Vargas arregimentou a sociedade civil em torno da proposta de educação com o claro objetivo de ter o controle sobre a sociedade civil que estava se organizando.

Segundo Fávero (2004:16),

> Desde esse momento, configura-se também o 'voluntariado', tanto para as ações de apoio e coordenação, como para as ações didáticas propriamente ditas. Encontramos referência aos quadros do "magistério noturno", em algumas cidades, mas o voluntarismo se expande nas ações escolares como nas ações ditas "comunitárias". Esse modo de atuação na Educação de Jovens e Adultos perpassa os anos 1960. Mesmo nas formas atuais, a contratação e os pagamentos são meramente simbólicos, criando quadros docentes mal preparados que atuam em escolas mal equipadas e com material didático quase sempre inadequado.

A Educação de Jovens e Adultos, como é uma educação voltada para trabalhadores, não precisava ter as condições devidas para seu funcionamento, podendo atuar com quadros docentes despreparados, em locais não adequados e com material didático que não correspondia às necessidades daqueles jovens e adultos. Além do mais é uma educação que pode ser ministrada por qualquer pessoa, por voluntários, em geral, sem uma qualificação adequada e suficiente. Para a pobreza ou para a classe trabalhadora uma política pobre, desqualificada, não exigente. No entanto, apesar da timidez dessa primeira campanha, a Educação de Adultos começou com uma concepção ampliada de educação que não se restringia ao ensino ou à alfabetização.

## 2.4 EJA: para além da alfabetização e a influência da educação popular

Nesse período de efervescência política e cultural no Brasil tinha-se uma expectativa quanto à Educação de Adultos vinculando seus objetivos à ideologia do desenvolvimento. Em 1956, os intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), formularam a ideologia do desenvolvimento, consoante com a proposta do Governo Juscelino Kubitschek. Naquele momento, Vieira Pinto (1956) se perguntava como se poderia promover o progresso da ideologia na consciência nacional? Como difundir e por que meios seria possível ampliar essa difusão? Para ele pensar nessa questão era o mesmo que formular o problema da educação de massas.

Vieira Pinto (1956) se colocou estas questões no momento em que o governo propôs projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais e colocar o Brasil entre os grandes países desenvolvidos - construir 50 anos em 5 anos era o objetivo de JK. Ele viu na educação em geral e na Educação de Adultos, em especial, a tarefa de criar a ideologia do desenvolvimento econômico e social: *"Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país". (Pinto, 1956: 42).*

O presidente Juscelino Kubitscheck, na abertura do II Congresso de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, citado por Fávero (2004:19), falou em seu discurso sobre este vínculo entre a Educação de Adultos e o desenvolvimento brasileiro. O presidente falou em educação de adolescentes e adultos:

> Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também, e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para uma completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. [...] O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação

> rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, afim de atendermos aos reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação. (grifos meus)

Segundo Frigotto (1998:37), *"o investimento em "capital humano" passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais*".

Essa vinculação direta, imediata e rápída ente educação e desenvolvimento, expressa no discurso do presidente JK citado acima, teve um amplo uso político e ideológico na definição das várias políticas educacionais do Brasil desse período. De alguma forma, transferia a causa da pobreza e miséria dos trabalhadores para sua falta de instrução e de competência profissional. O Brasil e outros países considerados subdesenvolvidos não avançavam devido ao baixo nível de formação escolar e profissional de seu povo. Ainda não estava formulada academicamente a teoria do Capital Humano[12].

No entanto, segundo Paludo (2001:72):

> A difusão da Teoria do Capital Humano, como forma de solucionar as desigualdades entre países e indivíduos, e de promover desenvolvimento, principalmente econômico, foi rápida nos países do Terceiro Mundo e nos latino-americanos. Esta difusão aconteceu, principalmente, por meio da ação dos organismos multilaterais, como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, CEPAL, entre outros.

No Brasil, um dos principais adeptos dessa teoria, é Mário Henrique Simonsen, um dos idealizadores do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). A teoria do Capital Humano ganha visibilidade institucional na Lei de Diretrizes de Base (LDB 5692/71).

Do ponto de vista oficial vinga a teoria do capital humano, mas em contraposição, surgiu nesse período a educação popular com muita força. Nos anos 60, essa concepção de educação foi alargada quando vários profissionais e estudantes se incorporaram aos movimentos culturais e à educação popular,

[12] Embora possamos vincular a fala de Juscelino Kubitscheck a Teoria do Capital Humano, ela só viria a ser formulada nos anos 60, pois "o Valor econômico da educação" de Theodore Schulz foi publicado em 1963 e "Capital Humano" de Gary Becker é de 1964. Mas, mesmo assim, temos antecedentes dessa teoria no liberalismo clássico, com em Adam Smith, Marshall e Irving Fisher (1906).

não como voluntários, mas a partir de uma opção ideológica e de um compromisso político e até religioso com as classes populares.

Os estudantes saem da universidade para os centros de cultura popular. Criaram-se os movimentos de educação popular, rural e urbano. Foram padres, leigos, freiras, militantes que assumem sua fé e um compromisso político com o povo. A educação popular nos anos 60 veio radicalizar a concepção de uma educação, com um forte compromisso político, como um espaço fundamental de ação política transformadora, em contraposição direta à teoria da capital humano e à ideologia de desenvolvimento.

Weffort, na apresentação do livro de Paulo Freire – "Educação como Prática da Liberdade" – na primavera de 1975, faz importantes reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade, sobre educação e política, enfim sobre a educação popular:

> Deste modo, a experiência brasileira nos sugere algumas lições bastante curiosas, às vezes até surpreendentes, em política e em educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Paulo Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, como o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares. ...O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. ...O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há "escola" nem "professor", mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (Freire, 1975:25). (grifos meus)

Muda a concepção do papel da educação. Havia, nesse período, uma mística transformadora, segundo as palavras de Paludo (2001:48) que poderia ser expressa em algumas afirmações: *"Não concordamos com esse país desigual. Não concordamos com essa péssima distribuição de renda do país. Não concordamos com esse nível de analfabetos que existe no Brasil. E queremos então trabalhar para que isso mude".*

Mística que pode ser lida na dedicatória de Paulo Freire (1978:17), no seu livro Pedagogia do Oprimido: *"Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".* E lutam pela vocação do homem de se humanizar:

> Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao SER MAIS, à humanização dos homens. E esta é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. (Freire, 1978: 86)

No II Congresso de Educação de Adultos (1958), Paulo Freire fez o relato de sua experiência no nordeste. Em seu relatório, ele propôs o enfrentamento dos problemas sócio-econômicos, principalmente, no Nordeste brasileiro, mas com uma outra perspectiva cultural e educacional.

A educação é vista como um direito do ser humano, independentemente das necessidades do mercado de produção e de trabalho. A finalidade da educação é a promoção do ser humano, através de sua formação integral. Ela é voltada para o processo de formação humana, incluindo nesse processo o desenvolvimento econômico, social e político. A educação nessa visão tem o papel fundamental de preparar as pessoas do povo para conhecer sua realidade, na sua integralidade e para se organizar na transformação dessa mesma realidade.

A década de 60, que se segue ao II Congresso de Educação de Adultos, foi um período no Brasil de grande efervescência política e de idéias. Surgiram daí outros sujeitos políticos no cenário brasileiro:

> É neste período que se intensifica uma nova tentativa de organização autônoma dos trabalhadores rurais e urbanos. [...] A luta pela reforma agrária fica clara. O aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores urbanos começa a ser demandado com ênfase. A realidade brasileira começa a ser melhor estudada. Desenvolvem-se o Cinema Novo, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MPC), o teatro que se engaja com as necessidades e desejos populares; surgem ainda, os primeiros Centros de Educação Popular e há um grande crescimento dos movimentos de moradores de bairros." (Paludo, 2001:49).

A luta pelos direitos sociais, políticos e civis perpassou a todos esses movimentos.

Ainda nesse período a Igreja Católica brasileira, ou parte significativa dela, fez sua opção pelos pobres buscando resgatar os princípios básicos do Evangelho, propondo uma identificação de seus missionários e de sua estrutura com a classe popular. Gustavo Gutiérrez, um dos teólogos latino-americanos da Teologia da Libertação, na década de 60 foi o primeiro a falar na igreja dos pobres e, na década seguinte, elaborou o conceito teológico propriamente dito, expresso na Teologia da Libertação. Ele disse em palestra na "Conferência sobre o Cristianismo na América Latina e no Caribe - Trajetórias, diagnósticos, prospectivas[13]" realizada em 2003, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que existe uma nova presença do pobre em nosso continente, que começou a tomar uma cor muito nítida nos anos 60. "Começamos a ver a crueldade da pobreza". Segundo ele, foi quando os movimentos populares se organizaram. Existiu uma tomada de consciência cada vez maior das pessoas, nasceram novos atores sociais e diferentes processos nacionais. Esses movimentos se rebelaram durante as ditaduras dos anos 60 no Brasil e outros países da América Latina.

No segundo semestre de 1960, sob o patrocínio da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), foi realizado em Aracaju, o 1º Seminário de Educação de Base. Nele se reuniram pessoas que participavam de entidades que usavam o rádio como meio para a educação de base. Nasceu, assim, em 21 de março de 1961, o Movimento Nacional de Educação de Base (MEB), com o apoio e determinação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em convênio com o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura.

João Goulart era o então presidente da República. O MEB atuou principalmente nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e no Estado de Minas Gerais, através das emissoras de rádio católicas. O MEB foi um sistema de educação de base, composta de equipes locais, que planejava, executava e coordenava um programa local de educação de base. Em cada local foram

13 Mais sobre a Conferência sobre o Cristianismo na América Latina e no Caribe pode ser viste no site: http://www.adital.com.br/site/noticia (acesso feito no dia 12 de abril de 2007): 30.07.03 – Brasil Especial:Gustavo Gutierrez é aplaudido de pé na Conferência sobre Cristianismo

selecionados animadores voluntários que participaram ativamente do programa de ação educativa do MEB.

Segundo dados internos do MEB, citados pela equipe NOVA (1986), o MEB, em 1965 possuía 51 sistemas de educação de base, que logo após o golpe militar de 1964, foram fechados. Tinha 29 emissoras à disposição da programação educativa. Em 1964 contava com 3147 monitores e animadores treinados, com 4554 de escolas radiofônicas. 63.758 alunos concluíram o curso radiofônico em 64, e 61.409 em 1965.

Na mesma época do MEB, foi criado, por iniciativa da Prefeitura de Recife, gestão de Miguel Arraes, o Movimento de Cultura Popular (MCP). O MCP era um movimento de atendimento educacional tanto a crianças quanto a adultos, estreitamente ligado às necessidades da população. A educação era tida como movimento de cultura, não presa às disciplinas escolares. Realizou um trabalho de cultura geral, de valorização do saber e da cultura popular. A alfabetização significou o primeiro passo na Educação de Adultos, na busca da transformação da realidade, seguindo as idéias do professor e educador Paulo Freire.

Nesse momento, Paulo Freire não criava simplesmente um método politizado de alfabetização de adultos. É um método, mas com uma concepção política clara e precisa. A concepção política do método trazia à educação o objetivo explícito e claro de conscientizar para transformar a realidade. Não tinha sentido outro tipo de educação nesse momento. A alfabetização e a Educação de Adultos podiam serem vistas como um intenso movimento de conscientização.

Esses movimentos vêm na contracorrente da teoria do capital humano, com outra concepção, com a análise de que a situação de pobreza da população era conseqüência de um modelo econômico e não fruto da falta de educação do povo brasileiro. A educação não era algo que faltava, mas se constituía num direito assim como o direito a uma vida digna e de qualidade, independente do grau de instrução do povo. Assim, ninguém é pobre porque não teve acesso à educação ou à escola. A pobreza decorre de outros fatores políticos e econômicos.

Podemos afirmar que, nesse período, houve uma ampla mobilização da sociedade civil impulsionada pelo desejo de transformações na sociedade

brasileira e pela crença que essa transformação, a favor das classes populares, poderia ocorrer. Acreditava-se que a educação, em especial, a Educação de Adultos, poderia desempenhar um papel fundamental nesse processo de transformação.

Em função dessa análise e dessa "fé" houve, em nível nacional, um amplo debate sobre a educação e sobre a cultura produzidas na vida dos trabalhadores urbanos e rurais. Buscou-se uma outra conceituação da educação e da teoria pedagógica, e um estreitamento de um projeto político, social, econômico e cultural com o projeto político pedagógico das várias experiências de Educação de Adultos.

Paludo (2001:91) também analisa que nos anos 1960, com Paulo Freire, se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares:

> Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central.

Foi um instante rico e original da Educação de Adultos, que nos oferece pistas para compreendermos as tensões, dilemas e debates que se apresentam hoje na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

## 2.5 A EJA em tempos de ditadura

No entanto, esse processo teve um brusco corte com o golpe militar de 1964, que praticamente, desmobilizou os movimentos de educação e cultura popular. Alguns, a trancos e barrancos, ainda se mantiveram por algum tempo, mas foram perseguidos e logo aniquilados. Outras organizações políticas e sociais foram para a clandestinidade, buscando resistir ao golpe militar. Muitas ficaram escondidas se reorganizando. O mesmo aconteceu com os que faziam militância política através da música, do teatro, da educação. As organizações da sociedade civil foram desmanteladas e muitos de seus militantes foram presos, torturados, exilados ou se esconderam na clandestinidade.

Em 1968 o Presidente Costa e Silva, para fazer frente às pressões das forças populares, ainda em ação no país, decretou o Ato Institucional nº 5.

O Congresso Nacional é fechado e iniciou-se o período de silêncio e de recolhimento dos movimentos sociais e dos movimentos culturais.

D. Paulo Evaristo Arns[14], arcebispo de São Paulo, fala com emoção desse momento na história do Brasil:

> No dia 13 de dezembro de 1968, uma sexta-feira toda ocupada com visitas a dois colégios e a uma reunião do CELAM, era eu ainda Bispo Auxiliar de São Paulo. Não tendo lido jornais, nem tido ocasião para ouvir a notícia por rádio ou televisão, tudo me foi comunicado através de amigos que falavam em voz baixa e temiam as piores conseqüências para a comunicação e a segurança em nossa terra.
>
> Minha reação foi de susto e de previsão que viria chumbo grosso em direção a todos que defendiam os presos políticos e os amigos ativos na política. Fui atingido, desde logo, pelo AI-5, porque não podíamos mais falar livremente na Rádio Nove de Julho que, aliás, iria ser cassada quatro anos depois, sem nenhuma explicação e sem motivo técnico ou administrativo. Daí por diante, como Secretário de Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, minha vida mudou totalmente: não sabia mais como agir e todos os meus amigos consultados exprimiam pavor pelo medo de serem atingidos de uma forma ou outra. Fiz porém o propósito de agir, embora com cautela, em favor dos meus amigos, sobretudo os religiosos que foram presos. Quando tomei posse como Arcebispo em São Paulo, em 1970, 13 deles estavam presos e Madre Maurina, que estava sob a minha guarda na Penitenciária Feminina do Carandiru, zona norte de São Paulo, havia sido expulsa para o México, onde ocasionalmente pude visitá-la, duas vezes.
>
> Minha impressão era que haviam apagado todas as luzes e que, no escuro, haveria dificuldade de uma ação direta em favor de qualquer pessoa. Apesar disso, procurei visitar os atingidos pelo AI-5 em prisões em São Paulo e, depois de Arcebispo, alertar os meus colegas bispos do estado de São Paulo a respeito das prisões arbitrárias, dos desaparecimentos, das mortes e sobretudo das torturas inimagináveis.
>
> O AI-5 preparou de fato a era de terror que se manifestaria durante os próximos sete anos sobretudo.

As organizações populares e sindicais passaram a atuar em pequenos focos, aqui e ali, hoje numa fábrica, amanhã na associação de moradores. Todos se esconderam, mas continuaram a se organizar sem alarde, nem se dando visibilidade. As lutas eram por questões "menores", sem uma aparente conotação política. Os movimentos tiveram, nesse instante, um recuo inteligente e tático. Era a hora de se calar, se recolher aos mais

14 D. Paulo Evaristo Arns foi Arcebispo de São Paulo entre os anos de 1970 e 1998 e é o responsável pelo projeto Brasil: Nunca Mais, contendo as informações obtidas nos arquivos militares oficiais sobre o uso institucionalizado da tortura durante o regime militar de 1964-1985..

próximos, aos vizinhos. Hora de realizar um trabalho político intestino, aparentemente despretensioso.

A Igreja retirou os bispos e cardeais considerados de esquerda ou vinculados à Teologia da Libertação dos lugares de grande visibilidade política, como São Paulo. O papa, paulatinamente, foi retirando a força política daquela Igreja que apoiava os movimentos populares, que contribuía na organização dos pobres e oprimidos.

O Movimento de Educação de Base ainda continuou existindo, ainda por algum tempo, resistindo às pressões do governo militar que se implantou no Brasil, mas com AI-5, em 1968, ele mudou de caráter, tornando-se um movimento em menores dimensões, perdendo, em parte, seu tom politizado.

Paulo Freire foi exilado e os círculos de cultura e os movimentos de alfabetização de adultos tiveram que encerrar suas atividades.

Ganha força o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral.

Em 1968, junto com o golpe militar, veio para o Brasil a Aliança para o Progresso, financiando o Mobral, oferecendo comida para o povo brasileiro e financiando uma campanha de alfabetização - o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de grande vulto, com inserção em todo território nacional.

O Mobral esvaziou a Educação de Adultos de seu conteúdo político e dos objetivos propostos pela educação popular. Sua missão era de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso no Brasil.

A partir de 1970, ele ganha caráter nacional, com inserção em todos os municípios brasileiros. Fávero (2004) explica que o Mobral, além da alfabetização, certificou milhares de trabalhadores mobilizados para as grandes obras públicas e para a construção civil. Também desenvolveu ações buscando uma mobilização comunitária, em oposição direta às comunidades eclesiais de base, mas não obteve sucesso. Uma avaliação sobre o Mobral apresenta o fracasso e a pouca eficácia dessas campanhas de erradicação do analfabetismo.

> O Mobral trabalhou com grandes números, mas a avaliação mais séria feita sobre ele, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, mostrou que em dez anos de atuação maciça conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo (PAIVA, 1981). O que nos leva a repetir: o

> problema não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução. (Fávero, 2004:25)

Podemos afirmar que o Mobral enquanto um movimento de alfabetização de adultos pouco ou nada contribuiu para se pensar a Educação de Jovens e Adultos, a não ser pelo seu contrário, ou seja, é um exemplo de Educação de Adultos que não oferece referências positivas, nem reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de jovens ou de adultos.

Enfim, em sua maior parte os movimentos populares foram aparentemente destruídos ou subordinados e sobre eles o governo militar organizou uma extrema vigilância para evitar o surgimento de novas organizações populares ou que as antigas ressurgissem. Contra as lideranças acionou-se inúmeras vezes a Lei da Segurança Nacional, com um duplo papel: de um lado disseminar o terror, e de outro, dificultar a articulação entre pessoas e grupos interessados nas organizações populares.

Os movimentos populares foram impedidos de se manifestar e de vir à tona. Como tática os movimentos optaram pela prudência e pela realização constante de pequenos protestos, às vezes suicidas, contra o regime militar. Houve um recuo tático dos movimentos, mas mantendo-se aceso o repúdio popular à ordem autoritária, pouco a pouco, vai-se consolidando o desejo de liberdade de expressão, de democracia. Crescia a exigência de uma democracia "de baixo para cima" e foi-se constituindo um projeto de participação "de base", sob a desconfiança de organizações que se pautavam por uma direção centralizada, detentora da verdade, de vanguarda.

Estes são valores que vão informar fortemente as organizações populares que se seguem a esse período. São valores, de alguma forma, presentes na educação popular.

## 2.6 A EJA e a emergência de novos personagens

Apesar de toda repressão e mesmo por causa dela, os movimentos populares, a partir da década de 1970, começaram a se organizar de forma defensiva. Buscaram se organizar alicerçados em laços diretos entre as pessoas, baseados na confiança e na solidariedade diante do clima social de medo que imperava. Surgiram associações comunitárias, lutando por direitos como esgoto, água, transporte, melhoria de ruas. Emergiram grupos de mulheres que, aqui e ali, iam discutindo sua condição de mulher, lutando por

melhores condições de atendimento à saúde, ou lutando contra o aumento exagerado do custo de vida por causa da alta inflação. Comissões de fábrica começaram a se organizar dentro dos locais de trabalho.

Essas ações populares e outras que aconteceram no Brasil vieram demonstrar a capacidade política de ação e reação da sociedade organizada. Reafirmaram o valor da solidariedade pessoal e política presente no seio da população brasileira, apesar do medo, da repressão, dos desrespeitos aos direitos humanos. E mostrou a inteligência de homens e mulheres que souberam e sabem reorganizar-se, reagir e agir diante de situações políticas adversas. Foi o momento de um recuo tático e de avaliação da democracia, principalmente nas formas de organização de várias entidades, como sindicatos, partidos, grupos de vanguarda. Mas, também era o momento de desobediência, de resistência, de rupturas com uma ordem autoritária.

Ressurgiram do seio da "base" os movimentos sociais e os movimentos dos trabalhadores para a surpresa inclusive de pesquisadores, que avaliaram que a organização popular havia sido totalmente destruída pelo golpe militar de 1964. Os movimentos de trabalhadores, até então obrigados ao silêncio, ressurgiram dentro dos locais de trabalho, por todo país, com uma notável autonomia, em relação aos tradicionais partidos políticos e aos grupos clandestinos de esquerda[15].

Foi a partir de meados de 1975 que esses movimentos ressurgiram como que do "nada", pelo menos do ponto de vista de quem estava de fora dos movimentos populares. Grupos populares os mais diversos irromperam na cena pública reivindicando seus direitos e, principalmente, reivindicando o direito de exigir direitos. Em 75 criou-se a Comissão Pastoral da Terra (CPT), lutando pela terra e pela reforma agrária. Associações e movimentos comunitários foram recriados em todas as partes do Brasil, exigindo moradia, creches, escolas, saúde, transporte, saneamento. Em meados de 80, surgiu a Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS). Em 1980, aconteceu a fundação do Partido dos Trabalhadores e em 1983 foi fundada a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1984, realizou-se em

15 Para uma análise mais detalhada desse período - 1970 a 1980 ver São Paulo: O povo em movimento. Paul Singer e Vinícius Caldeira Brant (orgs.). Petrópolis: Vozes e SADER, Eder. Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Paraná, o primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores sem Terra. Inúmeros outros movimentos poderiam ser citados, oriundos desse período histórico.

Quando todos esses movimentos eclodiram já estava sendo preparada, com inteligência, criatividade e autonomia, uma rede de mobilização e solidariedade popular entre os trabalhadores e trabalhadoras urbanos e rurais, e entre os moradores de bairros. E vinha-se desenvolvendo com muita força o valor da autonomia de seus movimentos, reafirmando sua capacidade de pensar, de elaborar políticas e de organizar-se.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT), fundada em 1983, em seu estatuto de fundação, afirma a autonomia das organizações populares e a democracia das organizações dos trabalhadores:

> A Central Única dos Trabalhadores é uma organização sindical de massas em nível máximo, de caráter classista, autônomo e democrático, cujos fundamentos são o compromisso com a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, a luta por melhores condições de vida e trabalho e o engajamento no processo de transformação da sociedade brasileira em direção à democracia e ao socialismo.
>
> Defende que os trabalhadores se organizem com total independência frente ao Estado e autonomia em relação aos partidos políticos, e que devem decidir livremente suas formas de organização, filiação e sustentação material... Desenvolve sua atuação e organização de forma independente do Estado, do governo e do patronato, e de forma autônoma em relação aos partidos e agrupamentos políticos, aos credos e instituições religiosas... Considera que a classe trabalhadora tem na unidade um dos pilares básicos que sustentarão suas lutas e suas conquistas. Defende que esta unidade seja fruto da vontade e da consciência política dos trabalhadores. [...] E assume o compromisso de lutar pela emancipação dos trabalhadores como obra dos próprios trabalhadores... (grifos meus)

A novidade em relação aos movimentos pré-1964 estava na capacidade, manifestada pelas classes populares, de se constituírem como sujeitos coletivos autônomos, criando estruturas de negociação e de mediação com os vários setores da sociedade e do Estado. Estes sujeitos faziam sua própria análise da realidade, e intervenções no cenário político brasileiro gerando assim grupos organizados autonomamente (Paludo, 2001 e Sader, 1988).

Além disso, esses movimentos se constituíram como um espaço de formação humana, espaços educativos – espaços e tempos da Educação de Adultos. Vários desses movimentos criaram, de forma organizada, com projetos estruturados, centros de formação de seus militantes, centros de formação política e cultural. Na região do Vale do Aço, por exemplo, surgiu em 1981 a Fundação Casa do Trabalhador, com sede na cidade de João Monlevade[16], com o objetivo de fazer formação política e sindical e de assessorar os trabalhadores da região na formação de suas associações sindicais e seus sindicatos.

A CUT, por exemplo, criou, a partir de 1986, uma Rede Nacional de Formação, inclusive construindo estruturas físicas nas várias partes do país, as Escolas Sindicais, constituindo uma equipe de formadores e formadoras que trabalhavam de forma orgânica e articulada nacionalmente, discutindo, estudando, analisando os temas de interesse da classe trabalhadora.

Foi um processo de formação de educadores populares e de sindicalistas comprometidos com os interesses da classe trabalhadora. Esse movimento aconteceu, simultaneamente, em quase todo Brasil.

Como diria Sader (1988): novos personagens entraram em cena. Surgiram novos sujeitos políticos, associados a um projeto comum, com um forte componente de autonomia, entendido como a elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências. Sader (1988:55) define muito bem esse sujeito político coletivo:

> Quando uso a noção de sujeito político é no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas.

A Educação de Adultos adquiria visibilidade dentro dessa efervescência e vinha sendo construída no cerne do surgimento desses novos personagens, individuais e coletivos. A EJA foi, assim, fortemente marcada, em seus objetivos, pelos valores que são construídos desde a década de 1960 na educação popular e recebeu em seu interior toda a força e mística dessa luta que marcou o Brasil após os anos 70.

16 Abrindo a Casa. João Monlevade: Fundação Casa do Trabalhador. 1983

## 2.7 A EJA enquanto movimento social

Em 1988, depois de lutas, idas e vindas, com a instituição da Assembléia Nacional Constituinte tivemos a Constituição de 1988 que novamente reafirmou os direitos de todas as pessoas. Pela primeira vez, estabeleceu com clareza que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que objetiva promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania e preparação para o trabalho. O texto da Constituição de 88 trata da preparação para o trabalho, não especificamente preparação para o mercado de trabalho. Essa Constituição ampliou o conceito de educação, para além dos muros da escola, incorporando outros espaços de convívio social como educativos. No art. 1º a Constituição estabeleceu que:

> Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No bojo do surgimento desses novos personagens, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida, na própria Constituição de 1988,

> Ela estabelece o direito à Educação de Jovens e Adultos, quando expressa no art.208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". (SOARES, 2002:11).

Na Constituição de 1988, a educação ultrapassou os limites da escola formal e dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas redes de ensino. A EJA tornou-se um espaço da sociedade civil, onde jovens e adultos, de todas as idades, com várias trajetórias escolares e vários percursos de vida se encontram para refletir sobre suas vidas, sobre suas perguntas e se propõem um projeto de aprendizagem, que pode incluir a aprendizagem de saberes escolares, ou de conhecimentos das ciências e das culturas.

E a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 incorporou a mudança conceitual de uma Educação de Adultos como supletivo e suplência para uma Educação de Jovens e Adultos enquanto uma modalidade de ensino. De acordo com Soares (2002:12):

> A mudança de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

No entanto, Arroyo defensor da liberdade e autonomia da Educação de Jovens e Adultos, mesmo reconhecendo que a LDB 9394/96 trazia as marcas da concepção mais radical da educação popular, tem receios de que ela se aprisione na rede de ensino e dela fique refém.

> Reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade de etapas de ensino fundamental e médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada. É violentar a lei. [...] A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana". (Arroyo, 2001:13)

A Educação de Jovens e Adultos não se enquadra e nem se estrutura em leis, em regulamentações, em parâmetros nacionais. Ela tem a força da ruptura que, ao mesmo tempo, radicaliza o diálogo e a negociação.

Também as Conferências Internacionais de Educação de Adultos vêm confirmar que a Educação de Adultos ultrapassa o campo do ensino e se insere definitivamente no campo da política, portanto, no campo da luta e negociação por direitos universais. Ela não existe sem uma concepção e um projeto de sociedade baseados, segundo a Declaração de Hamburgo (1998:89), no respeito integral aos direitos humanos.

> Nós, participantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A Educação de Adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade.

Essa Declaração foi fruto da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)[17], realizada pela UNESCO[18], em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. O objetivo geral da V CONFINTEA foi manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conceber os objetivos mundiais de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, concebida além da escolarização e da educação formal. Nessa conferência foram aprovadas a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro - compromissos políticos assumidos pelos países participantes, inclusive Brasil, em favor do desenvolvimento da Educação de Adultos, compreendida como um direito humano básico, para toda a vida. Foram 1500 participantes, representando 135 Estados Membros e, pela primeira vez, representantes de ONGs, sem voto, mas com direito a voz.

A V CONFINTEA reconheceu, além do direito à educação, o direito a aprender por toda a vida. Nessa perspectiva a Educação de Adultos não possui um caráter provisório, de um projeto com tempo limitado para suprir carências de homens e mulheres que não tiveram oportunidades em determinado período de suas vidas. A Educação de Adultos pode se constituir em tempos e espaços permanentes de formação humana.

Esse reconhecimento é, mais do que nunca, uma necessidade: *é o direito de ler e de escrever, de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas"*. (Declaração de Hamburgo, 1998:93).

Os participantes dessa conferência redigiram a Declaração de Hamburgo se comprometendo a criar projetos de Educação de Adultos continuada ao longo de toda a vida. Para honrar esse compromisso se propuseram constituir alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da Educação de Adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada". (Declaração de Hamburgo, 1998:96)

Os compromissos políticos construídos e assumidos na V CONFINTEA foram detalhados na Agenda para o Futuro. São compromissos

17 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas periodicamente pela Unesco. A primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949. A segunda foi em Montreal, no Canadá , em 1960. A terceira conferência aconteceu em Tóquio, no Japão, em 1972. França sediou a quarta Conferência, em 1985. A VI Conferência de Educação de Adultos deverá ser, de novo, na Dinamarca.

18 UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

que expressam a extensão do campo da Educação de Jovens e Adultos. A Agenda para o Futuro se concentra nas preocupações, desafios, questões com as quais a humanidade se defronta em nossos dias. Eles foram divididos por temas. Assim os signatários da V Conferência (1998) se comprometeram a:

***Tema I - Educação de Adultos e democracia: o desafio do século XXI***

*Desenvolver a participação comunitária. Sensibilizar com relação aos preconceitos e à discriminação no seio da sociedade. Favorecer um reconhecimento, participação e responsabilidade maior dos organismos não-governamentais e dos grupos comunitários locais. Promover uma cultura da paz, o diálogo intercultural e os direitos humanos.*

***Tema II - A melhoria das condições e da qualidade da Educação de Adultos.***

*Criar condições para a expressão das necessidades em matéria de educação. Garantir acesso e qualidade à educação. Abrir aos adultos as escolas e as universidades e outros estabelecimentos de ensino superior. Melhorar as condições de trabalho e as perspectivas profissionais dos educadores de adultos (professores e facilitadores). Melhorar a adequação da educação primária na perspectiva da educação permanente. Promover pesquisas sistemáticas e estudos sobre a ação voltada para a Educação de Adultos ligadas às políticas públicas e orientadas para a ação.Tomar consciência do novo papel dos Estados e parceiros sociais.*

***Tema III - Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica.***

*Fazer com que a alfabetização responda ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos aprendizes. Melhorar a qualidade dos programas de alfabetização, tecendo laços com os saberes e as culturas tradicionais e minoritárias. Enriquecer o contexto da alfabetização.*

***Tema IV - A Educação de Adultos, igualdade e eqüidade nas relações entre homem e mulher e maior autonomia da mulher.***

*Promover a capacitação e a autonomia das mulheres e a igualdade de gêneros pela Educação de Adultos.*

***Tema V - A Educação de Adultos e as transformações no mundo do trabalho.***

*Promover o direito ao trabalho e o direito à Educação de Adultos relacionada com o trabalho. Garantir a diferentes grupos-alvo o acesso à Educação de Adultos com objetivo profissional. Diversificar o conteúdo da Educação de Adultos com objetivo profissional.*

***Tema VI - A Educação de Adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população.***

*Promover a capacidade e participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento. Estimular o aprendizado dos alunos em matéria de população e vida familiar. Reconhecer o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual. Assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual.*

***Tema VII - A Educação de Adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação.***

*Estabelecer uma melhor sinergia entre os meios de comunicação, as novas tecnologias de informação e a Educação de Adultos. Promover um uso leal da propriedade intelectual. Reforçar as bibliotecas e as instituições culturais.*

***Tema VIII - A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos***

*Criar um contexto educativo favorável a todas as formas de aprendizagem para as pessoas de mais idade. Garantir o direito dos migrantes, das populações deslocadas, dos refugiados e dos deficientes a participar da Educação de Adultos. Oferecer, continuamente, oportunidades às pessoas deficientes e promover sua integração. Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem.*

***Tema IX - Os aspectos econômicos da Educação de Adultos.***

*Melhorar o financiamento da Educação de Adultos.*

***Tema X - A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.***

*Fazer da Educação de Adultos um instrumento de desenvolvimento e mobilizar recursos para tal fim. Reforçar a cooperação, as organizações e as redes regionais e mundiais relativas à Educação de Adultos. Criar um contexto propício à cooperação internacional.*

Passados seis anos, em setembro de 2003, a Unesco realizou em Bangkoc, Tailândia, a reunião de revisão com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da Educação de Adultos nos seis anos, para identificar novas tendências e preparar a próxima conferência de 2009.

Timothy D. Ireland (2005) esteve presente na V Conferência e na reunião preparatória de Bangkoc e escreveu que Bangkoc representou, se não o fortalecimento do campo, pelo menos, ampliou sua capacidade de sobrevivência mesmo em ambiente adverso. Para a maioria dos governos, a EJA ainda é uma modalidade secundária, de importância marginal, tanto é assim que os governos, em todas suas esferas, a reduzem a uma meta escolar mínima de educação básica, com parcos recursos financeiros. Para Ireland, Bangkoc foi um ato de resistência, como um preparativo importante para a VI CONFINTEA. Segundo ele não existem soluções fáceis, mas um futuro melhor passa pela educação e aprendizagem de adultos.

## 2.8 A EJA e a constituição dos Fóruns regionais, estaduais e nacionais

No Brasil, durante o ano de 1996, houve uma intensa mobilização, incentivada pelo MEC, visando a preparação para a V CONFINTEA. Essa movimentação deu início à formação de Fóruns Estaduais e dos Encontros Anuais de Educação de Jovens e Adultos. (ENEJAs).

De acordo com Soares (2004:26):

> O surgimento dos Fóruns vem criando, aos poucos, um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos".

Os Fóruns não têm poder deliberativo, mas, como movimento social, caracterizam-se pela diversidade de instituições que deles participam em quase todos Estados brasileiros e pela sua capacidade de mobilização. No

âmbito estadual, os fóruns têm contribuído para pautar agendas que incluem a EJA, tanto junto ao executivo quanto ao legislativo.

Segundo o Relatório-síntese do VII ENEJA (2005):

> Esse crescimento reforçou a crença no poder da sociedade organizada, conferiu aos Fóruns cada vez mais legitimidade, conquistando um papel privilegiado de interlocutor das políticas públicas, principalmente no âmbito federal.

Por sua vez, o ENEJA concretiza uma rede de sujeitos e instituições interessados na área (educandos, educadores, entidades governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, entre outros), composta por uma rica diversidade, que se articula para ampliar o campo da EJA, suas concepções, práticas e políticas. A existência dos Fóruns e dos encontros nacionais caracteriza e reforça, mais uma vez, a Educação de Jovens e Adultos como um movimento social. Movimento com diferentes atores que se empenham na construção de uma política para a educação, em especial, para sujeitos jovens e adultos da classe popular, vinculados, de uma forma ou de outra, aos mundos do trabalho e das culturas.

Essa constatação é verdadeira, mas, ao acompanhar, trabalhar e pesquisar em escolas públicas que buscam implantar a Educação de Jovens e Adultos, foi-nos possível observar a enorme distância entre os compromissos expressos na Agenda para o Futuro, e a realidade política e pedagógica dessas escolas. A maioria dos profissionais dessas escolas de EJA não tem conhecimento da existência dessas conferências internacionais e, muito menos, das inquietações e compromissos políticos que se colocam para a Educação de Jovens e Adultos. Os temas colocados, principalmente na V CONFINTEA ainda não se materializaram nos projetos políticos e pedagógicos das escolas, nem em suas propostas curriculares.

Mas, podemos concluir que existe uma tensão dentro da escola entre uma escolarização descontextualizada e um projeto que rompe os muros escolares e suas estruturas, provocada pela força histórica da Educação de Jovens e Adultos, pela condição dos sujeitos da EJA e por sua característica de ser um movimento.

Verificamos que os profissionais - professores (as), diretores (as), bibliotecárias - e mesmo os jovens e adultos - homens e mulheres - sentem

que estão num espaço e projetos diferentes, mais exigentes. Percebem e dizem que estes projetos demandam maior qualificação e mesmo uma opção política a favor da construção de uma educação como um direito humano.

Antônio, professor da rede pública de Belo Horizonte, trabalhando na EJA sente esta tensão. Ele fala do peso da estrutura escolar, mesmo quando se quer construir outra escola:

> Existe um texto do Rubem Alves que é bem interessante onde ele mostra essa trava que a escola impõe, da formalidade, do instituído, da estrutura. As escolas não têm condições e nem agilidade para oferecer um outro modelo de educação, sem travas, próprio para jovens e adultos. Nós fizemos e fazemos várias parcerias com movimentos sociais próximos da escola, mas a escola com toda sua rigidez não permite o avanço dessas parcerias. A lógica dessa escola rígida impede outras lógicas. Então, hoje a gente percebe que essas parcerias estão suprindo um pouco as outras necessidades dos educandos, possibilitando essa diversidade de conhecimento aplicado. Mas a escola não tem a capacidade, nem a mobilidade e agilidades necessárias para possibilitar uma educação mais ampla, de melhor qualidade. (depoimento de 2005)

Esta análise feita pelo professor Antônio está sendo provocada pelo movimento e talvez pela mística da Educação de Jovens e Adultos que exige que se mude o olhar sobre a escola. Quando se instituiu a Educação de Jovens e Adultos escolarizada ocorre o encontro entre duas perspectivas: da escola formalizada instituída e a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, enquanto educação popular, com toda sua origem, contradições e acúmulos de sua história.

## 2.9 EJA: campo de negociação permanente – Parecer CNE/CEB 11/2000

A EJA é assim um campo de possibilidades e de negociações constantes, dentro da estrutura escolar rígida, sedimentada em sua forma de organização. Essa contradição e tensão se apresentam no Parecer CNE/CEB 11/2000[19]. De um lado, o parecer buscou garantir o direito à Educação de Jovens e Adultos mas, de outro, enquadra a Educação de Jovens e Adultos dentro do sistema oficial de ensino, como modalidade de ensino da educação básica.

Diz que a EJA deve seguir as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, mas propôs que a Educação de Jovens e Adultos prime pela

[19] O Relator do Parecer CNE/CEB 11/2000 foi o prof. Carlos Jamil Cury.

flexibilidade de sua organização e de seus currículos, para bem atender a seu público, oferecendo uma educação de qualidade, garantindo assim o direito à educação e à cultura.

Antes de redigir e aprovar o parecer, a Câmara de Educação Básica (CEB), durante o ano de 2000, realizou audiências públicas em Fortaleza, Curitiba e Brasília. Duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos foram promovidas pela Universidade de Brasília e o Serviço Social da Indústria (SESI), com a presença da Câmara de Educação Básica. O relator do parecer - professor Carlos Jamil Cury - afirma que:

> Ao lado dessa presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto. (Parecer CNE/CEB 11/2000:3 )

Mais do que isso. O parecer sobre a EJA pode ser lido como uma tendência a expressar e não aprisionar a força da história da EJA no Brasil e na América Latina. De alguma forma, os movimentos sociais podem, através do Parecer, garantir que as várias experiências e conhecimentos acumulados e sistematizados pela educação popular e pela Educação de Jovens e Adultos possam seguir seu caminho na luta pelo direito a uma educação de todos e todas, reafirmando a educação como um dever do Estado e um direito de todos. Direito não como algo de qual se toma posse, mas como algo que se constrói nos processos históricos reais e que evolui na sua qualidade e na sua extensão.

Para se efetivar esse direito é necessário que a EJA:

> Seja pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. A EJA deve ser "uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (Parecer CNE/CEB 11/2000: 10)

Essa tarefa de propiciar a todos uma qualificação de vida e uma atualização de conhecimentos por toda a vida:

> É a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CNE/CEB 11/2000:11)

O parecer sobre a Educação de Jovens e Adultos, ainda que enquadrando-a à educação básica, propôs uma educação para toda a vida, permanente e, em respeito às multiplicidades de experiências de Educação de Jovens e Adultos dentro e fora das escolas, garantiu a flexibilidade na organização dos projetos políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos. Garantiu o espaço de negociação de projetos. Também fortaleceu o poder dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CEE e CME), pois, homologada a Resolução advinda do Parecer, coube aos Conselhos proceder à regulamentação para os seus respectivos sistemas. Assim, novamente se fortaleceu o caráter negocial da Educação de Jovens e Adultos.

## 2.10 EJA: o retorno ao Movimento de Alfabetização?

Ao mesmo tempo em que aconteciam esses debates nos níveis nacional e internacional sobre a concepção de Educação de Adultos e seus princípios, apesar das críticas que são feitas às campanhas de alfabetização de adultos, o Governo federal, em 1997 apoiou ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária que, a rigor, a partir de 1999, constituiu-se uma Organização Não-Governamental (ONG). Seu programa de Alfabetização Solidária, em parceria com o MEC e com a iniciativa privada, configurou um programa de governo até 2002, só passando a atuar estritamente como uma ONG a partir da derrota do governo Fernando Henrique Cardoso e início do governo Lula em 2003. Atuou em vários municípios, principalmente no Norte e Nordeste, mas também se estendeu para os grandes centros urbanos. O Governo Lula criou outra campanha de alfabetização - o Brasil Alfabetizado como continuidade ao programa anterior.

Di Pierro (2004) critica a essas campanhas, afirmando que são campanhas de curta duração que adotam práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético.

> A insistência do Programa Alfabetização Solidária em manter um módulo de alfabetização de cinco meses, mesmo contra a opinião de muitos de seus participantes; o fato de o Programa Brasil Alfabetizado ter adotado, a princípio, uma temporalidade semestral; e o fato que ainda desfrutam em certos meios políticos e intelectuais projetos de alfabetização ainda mais breves. (Di Pierro, 2004:13)

Enquanto Di Pierro apresenta a crítica aos programas de alfabetização por sua concepção estreita de educação, em contraposição à concepção mesma da Constituição Brasileira e da Resolução da Educação de Jovens e Adultos, Domitila, professora e gestora da rede de ensino de Belo Horizonte relata como funcionou o Brasil Alfabetizado em Belo Horizonte e apresenta as limitações do programa, mesmo reconhecendo que, de alguma forma ele consegue chegar a locais onde a escola formal não chegaria. Domitila também fala do tempo curto do programa, mas tem uma grande preocupação com sua continuidade e critica sua desvinculação da rede de ensino dos municípios.

> Todo dia aparecem jovens e adultos querendo estudar, querendo voltar para a escola. Existe agora o Brasil Alfabetizado (BA) que não tem uma concepção, considerando que pensa lá, que o sujeito pode se alfabetizar em poucos meses. Era no início cinco meses, depois ampliou para oito meses. A gente também não acredita nessa lógica de campanha, que isso vai resolver a questão da alfabetização de jovens e adultos, mas Belo Horizonte entrou. Entrou, e tem uma continuidade.
>
> No Brasil Alfabetizado quem atua não é um professor da rede, não pode ser professor. Por exemplo, se tem um sujeito que é professor do estado, mas não da rede e ele quer ser um alfabetizador, não pode. Tem uma seleção, ele precisa passar por um processo de seleção. Construíram-se critérios para ser alfabetizador no programa, hoje são alunos de curso superior vinculados à educação, preferencialmente para cursos de licenciatura e pessoas da comunidade, lideranças.. Então são esses que são os alfabetizadores.
>
> Depois de oito meses foi feita a inscrição para se iniciar as novas turmas do Brasil Alfabetizado. A Secretaria de Educação do município juntou os alfabetizadores e montou uma turma de alfabetização de adultos. Vai ser lá na Associação Comunitária, no Morro das Pedras, por exemplo, vai ter uma outra turma que funciona em outro local ou dentro de uma escola. Essas turmas funcionarão por oito meses.

> Depois que os alunos saírem do Brasil Alfabetizado, o que acontece? O município não tem como dar continuidade a esse processo, porque não existe recurso, previsto em lei, para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda não tem o FUNDEB e mesmo que tivesse, ainda não está certo que virão recursos para a EJA.
>
> Se esse aluno do Brasil Alfabetizado for para uma escola, o município receberá R$ 300,00/ano por aluno. Como esse público de Brasil Alfabetizado não é o público que está dentro de nossas escolas, ele não chega até aqui nas escolas. Então a gente está propondo o quê? A continuidade. Mas, para que isso aconteça tem todo um processo de sedução e convencimento mostrando aos alunos a importância da continuidade e apontando as escolas possíveis que poderiam assumir esses alunos, sejam em escolas municipais ou estaduais. O que tem acontecido é que muitos desses alunos não querem ir para uma escola.
>
> Tinha umas senhoras de 70 anos de idade, que participavam do programa no bairro Ventosa. Um grupo de mais de vinte cidadãs. Essas donas após o término do Brasil Alfabetizado, não queriam ir para a escola. E tem a Escola Municipal Milton Sales com a Educação de Jovens e Adultos atendendo um público mais velho, num bairro mais próximo do Bairro Ventosa. Elas diziam de todas as dificuldades para poderem ir para a escola.
>
> Perguntamos a elas:
>
> - Se não continuar aqui no seu bairro, você permanece na escola?
>
> - Não, nós queremos é ficar aqui.
>
> Pensando na continuidade, o município de Belo Horizonte criou o EJA-BH, com seleção para professor da rede. O problema é a continuidade do programa. Mas, o programa é uma forma de você ampliar a Educação de Jovens e Adultos e ter recurso. Recebe-se R$300,00. Mas existe um problema. Se ficar funcionando lá no bairro Ventosa, sem ser vinculado a uma escola da rede, a prefeitura não recebe a verba. Então, teve todo esse movimento de vinculação. E depois tem a idéia é que ele vá para uma escola que tenha Educação de Jovens e Adultos. Essa é a realidade na rede municipal de Belo Horizonte. A educação do município escolheu não perder a chance de ter recursos financeiros para a alfabetização, através do Brasil Alfabetizado. (Depoimento de 2005)

Essas campanhas conseguem atingir certo número de pessoas que se beneficiam e conseguem aprender a ler e a escrever ou somente aprendem a desenhar o próprio nome. Essa é uma questão, mas não é a mais séria:

essas campanhas não instituem o direito à educação e ao acesso ao conhecimento já produzido pela sociedade. Criam-se as campanhas desvinculadas da rede pública de ensino e da Educação de Jovens e Adultos, que por lei, abrange o ensino básico. Alfabetizar é concebido como um processo paralelo de ensino das letras e da escrita, com raras exceções, exceções essas que confirmam a regra. E o financiamento para as campanhas é canalizado somente para aquele tempo determinado, aligeirado. Daí a dificuldade, apontada por Domitila, da continuidade do processo de ensino e aprendizagem daqueles jovens e adultos que chegam às campanhas. É um esforço que, na maioria das vezes se perde no vazio. Por que não são planejadas no sentido de sua inserção na rede de Educação de Jovens e Adultos? Por que os recursos destinados a essas campanhas – do Mobral ao Brasil Alfabetizado – não são utilizados com o objetivo de se criar uma rede de Educação de Jovens e Adultos, onde a alfabetização seja parte integrante dessa rede? O problema, portanto, não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução, conclui Fávero (2004).

**Conclusão**

Podemos definir a Educação de Jovens e Adultos como o espaço e tempo de constituição de sujeitos políticos enquanto uma coletividade que elabora sua identidade, expressa sua vontade e defende seus direitos. Um espaço maduro, de adultos ou de jovens que se encontram, mediados pela busca do conhecimento.

No entanto, no momento em que a EJA se escolariza, ela transforma o espaço escolar em um campo de negociação política que, por isso mesmo, pressupõe uma correlação de forças, que se enfrentam numa relação de poder. São projetos diferentes, não necessariamente antagônicos, que se encontram no espaço escolar. Com a EJA o espaço escolar ganha uma dimensão política explícita.

Fátima, ex-conselheira do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, mostra essa tensão produzida dentro do Conselho, provocada pelo debate sobre as diretrizes nacionais para a EJA:

> A EJA é uma beleza fortíssima que não se enquadra. Mesmo nos documentos internacionais ela não se enquadra. Por isso que ela é uma outra escola dentro da escola. Essa é uma discussão que a gente fazia muito no Conselho, ela tem um

> conteúdo político claro, tem um conteúdo que é político, não tem jeito, ele é muito maior do que as matérias de história, geografia, ciência, português e matemática. Tem conteúdo claro. E se você não percebe isso fica difícil, então não vai se encaixar mesmo nem no sistema, nem na escola. (Entrevista de 2005)

Alunos e professores se encontram e negociam. A estrutura escolar - sua direção e professores - buscam negociar com o poder público. Jovens e adultos num mesmo espaço precisam lidar com as diferentes necessidades, anseios e expectativas. Professores de diversas disciplinas escolares e de diferentes trajetórias profissionais e políticas precisam se colocar frente a frente para acordar concepções, projetos, tempos, conhecimentos, avaliações. A educação ganha vida e o ensino se contamina dessa seiva de vida e de vigor.

O mesmo parece não ocorrer com o ensino regular noturno, que se mantém na sua tradição, em sua estrutura autoritária, sem a possibilidade da negociação explícita, aberta. São dois campos diferenciados, são duas categorias de ensino e de educação. Assim, sob esta perspectiva, não podemos denominar o ensino regular noturno de Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente pela "presença ausente" de seus sujeitos, ou seja, os jovens e adultos, e os professores e professoras como protagonistas de um projeto de educação popular escolarizada. Educação de Jovens e Adultos escolarizada e ensino regular noturno são duas categorias que viemos construindo com essa pesquisa.

Ao terminar esse percurso por vários fatores que compõem a Educação de Jovens e Adultos nos deparamos com o sonho ou o desejo do professor Márcio de Educação de Jovens e Adultos, que avaliando todo esse movimento, pensa sua escola e quer fazer dela um outro espaço:

> Precisamos criar na escola um espaço de cultura no qual os adultos e os jovens queiram vir para a escola, para a Educação de Jovens e Adultos. Agora, ele não tem que ser obrigado a vir e a ficar. Temos que fazer de tal forma que ele goste de vir para cá. E que ele possa influir definitivamente nessa escola - professores, alunos, comunidade. Que ele tenha opção de escolha, que a escola seja dele, não da estrutura. Que ele goste não só por agradecimento. Os alunos sentem a escola como se estivéssemos fazendo a eles um favor, eles não percebem a escola como um direito deles.

> Único problema que ele apresenta ao conversar conosco é com o porteiro que lhe barra na porta, mas é uma coisa que ainda não é naquela lógica do direito. É uma lógica de muito agradecimento e tudo muito lindo. Tudo muito bom. Mas sabemos que chega numa determinada época que eles vão embora. Deveriam estar começando e eles se vão, esse espaço da escola deixa de ser o espaço onde eles poderiam estar debatendo e refletindo com os outros sobre sua própria vida, sobre seus desejos, sobre suas possibilidades e necessidades. Agora, escola para mim, falando da minha posição de professor, a escola poderia se transformar num espaço aberto de cultura. Com qual tempo? Por toda a vida de formação.

Esse é o campo e o panorama da Educação de Jovens e Adultos com todas suas tensões, contradições, avanços e recuos. Assim se constrói sua história e seu projeto, num processo contínuo de negociações sociais, políticas e culturais.

# Capítulo 3 - Educação Popular: Matriz Política e Epistemológica da Educação de Jovens e Adultos

## 3.1 Introdução: A Educação Popular e a EJA

No capítulo anterior começamos a discutir sobre como se determina o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma aproximação, ainda que sintética, da história da educação no Brasil e de uma breve história da Educação Popular no Brasil.

Neste capítulo pretendemos discutir as concepções da Educação Popular, apresentar seus objetivos, princípios e metodologias para, a partir dessa análise, poder verificar os pontos de contato entre a EJA e a Educação Popular. Quais são as heranças vindas da Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos? E quais as suas diferenças? A proposta é pensar a Educação de Jovens e Adultos a partir das concepções da Educação Popular. Para atingir esse objetivo em todo texto iremos comparando a Educação Popular e seus princípios com a constituição da EJA.

A nossa base de análise estará centrada principalmente, mas não exclusivamente, no livro de Carlos Rodrigues Brandão (2002) intitulado "A Educação Popular na escola cidadã". Nesse livro, Brandão faz um percurso, através da história, e aponta principalmente os princípios e as concepções presentes na chamada Educação Popular. Ao analisar a experiência de educação de adultos, no projeto escola cidadã, do Estado do Rio Grande do Sul, com destaque especial para o MOVA - movimento de alfabetização, o autor procura mostrar a entrada da Educação Popular na escola formal, na Educação de Jovens e Adultos.

Outra fonte de análise será a nossa própria experiência como educador popular, construindo a Educação Popular na Juventude Operária Católica (JOC), em Minas Gerais, em associações de moradores, em comunidades eclesiais de base e em entidades do movimento sindical, como a Fundação Casa do Trabalhador, na cidade mineira de João Monlevade. Experiências essas que bebiam das águas da Educação Popular. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2001) *"a Educação Popular gestada a partir de 1961, ela veio a se tornar uma das experiências de teoria e prática da*

*educação mais críticas e criativas".* O mesmo poderá ser dito da Educação de Jovens e Adultos, que, a partir da pesquisa, podemos afirmar ser uma experiência de Educação Popular que "se aventura" no espaço formal da escola.

Quanto à Educação Popular podemos situá-la a partir dos anos 60 no Brasil. Segue pelos anos 70, apesar do golpe militar de 1964. Depois ela como que desaparece ou estava na clandestinidade, ou continuou atuando em espaços menos visados pelos órgãos de repressão do governo militar no Brasil, a partir de 64. A Educação Popular perde sua visibilidade, como uma atitude política inteligente de defesa e preservação frente à repressão.

As pessoas, agentes políticos, que passaram pela Educação Popular, foram formadas naquele espaço e naquele período de tempo e continuaram, de uma forma ou de outra, sua atuação, buscando uma nova articulação ou procurando novos espaços políticos de ação. São professores, universitários, artistas, músicos, cantores, pintores, profissionais liberais, médicos, dentistas, engenheiros que resolveram participar da Educação Popular. São pessoas que fizeram a opção e escolheram trabalhar com os mais pobres, com os oprimidos, com o povo.

Mas, é bom que se diga que não foram essas pessoas que construíram ou inventaram a Educação Popular, não sozinhas. A Educação Popular nasceu da confluência dessas opções com a atuação dos movimentos sociais da época, de forte cunho popular. Dessa junção aflorou um rico processo de educação, de formação humana, visando a intervenção e a transformação das condições de vida do povo.

Paulo Freire (1975:89) – educador popular – apresenta uma belíssima e engajada definição da Educação Popular:

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar... Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela

> que o levasse à procura da verdade em comum, 'ouvindo, perguntando, investigando... Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de sua Igreja. Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, a aprender democracia, com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático... Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida... Entre nós, repita-se a educação teria que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude... A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (grifos meus)

Paulo Freire propôs uma educação engajada no seu tempo, uma educação rebelde buscando contribuir na transformação da sociedade a favor de todas as pessoas. É interessante notar que Paulo Freire não propôs uma educação, que sendo popular, abdicasse do rigor da aprendizagem e da pesquisa, pelo contrário, ele quer uma educação que se utilize da pesquisa e que se identifique com os métodos e processos científicos.

Estar na construção de uma Educação Popular foi e é uma escolha, uma decisão política. E, se é uma escolha, existe uma concepção de vida, de política, de povo e de educação. Qual é a concepção de educação e do popular que vinha se gestando na ação pedagógica dos movimentos sociais? E como a Educação de Jovens e Adultos, que acontece em escolas públicas, se aproxima dessas idéias e desse jeito de fazer educação? A Educação Popular foi para a escola. A Educação Popular saiu do âmbito não formal e foi para o formal da escola. Saiu do espaço dos movimentos sociais, e se insere, desde a Constituição de 1988, na rede pública de ensino como uma modalidade de ensino. Esse caminho da EJA trouxe tensões. No momento, é importante frisar que houve uma mudança do espaço onde acontece a educação do povo. A partir da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Popular também ocorre dentro das escolas públicas brasileiras.

### 3.2 O saber popular e o poder

Podemos afirmar que havia no período da Educação Popular uma crença ou uma mística transformadora que animava a luta de milhares de pessoas. Paludo (2001:48) define essa mística como *"um sentimento que brotava lá do fundo que dizia que a transformação era possível, além de necessária".* E Paulo Freire (1978) traduzia essa mística como a esperança na possibilidade de realização da humanização dos homens e do mundo.

Apresentamos o pensamento de Paulo Freire porque ele é um dos idealizadores, um pensador, um prático, alguém que vivia a práxis e a fé na possibilidade de transformação social. Não é possível se falar em Educação Popular sem se lembrar da figura de Paulo Freire. Ele é um teórico desse momento, produtor de uma teoria a partir de sua experiência com a educação, com a alfabetização de adultos através de seu engajamento na história de seu povo. Como disse Weffort, na abertura do livro "Educação como Prática da Liberdade" (1975), Paulo Freire não foi um mero expectador dessa história.

Paulo Freire pensou um método de educação, mais que um modo de alfabetizar. Preferimos denominar seu pensamento como uma "filosofia da educação", ou, como disse Miguel Arroyo, em várias de suas palestras, como "uma teoria pedagógica", fundamentada numa visão da política e numa concepção de mundo. Evidentemente que essa filosofia também deu origem a um método de alfabetização, com técnicas, materiais didáticos, e uma forma específica de se lidar com o povo.

Essa filosofia da educação é basicamente uma opção política diante do mundo a ser conhecido e transformado, e uma opção clara de atuar e de acreditar na força dos oprimidos. Por isso, Paulo Freire chamou sua filosofia de uma "pedagogia do oprimido", que é, ao mesmo tempo, uma educação para a liberdade. Paulo Freire ficou, não obstante, conhecido como alguém que criou um método de alfabetização de adultos. Sua filosofia e epistemologia do processo humano e conhecer ficaram relegadas ao segundo plano ou foram silenciadas e neutralizadas. Talvez porque a força transformadora de seu pensamento estava precisamente na radicalidade de sua proposta filosófica e epistemológica.

Brandão (2002) levanta outra razão que está na concepção que se tinha e ainda se tem, do saber popular. Até a década de 60, no Brasil, havia

uma descrença no saber popular ou, de forma mais geral, da cultura popular. Essa visão permanece. Esse sentimento apresentou-se nas entrevistas realizadas com professores da Educação de Jovens e Adultos que ainda têm uma visão preconceituosa dos jovens e adultos que voltam à escola. Os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, nos vários espaços e tempos de formação humana são, em geral, desconsiderados quando se trata de pensar o projeto pedagógico das escolas. Nessa concepção conhecimento válido é aquele advindo das universidades ou das pesquisas. É o chamado conhecimento científico. Nas escolas, é o conhecimento sistematizado, o saber a ser ensinado por professores a seus alunos que chegam às escolas para adquirir esse saber reconhecido.

A mesma questão se coloca em relação ao conhecimento produzido pela Educação Popular comparado ao conhecimento produzido nas universidades ou outros centros. Não pretendemos aqui desvalorizar a pesquisa desenvolvida nas universidades, mas o que está em questão é uma relação de poder que se manifesta na sociedade, através do discurso e da linguagem científica. O que vem das classes populares ou é folclore ou é algo alternativo, que não tem rigor cientifico, não está comprovado pelos dados. Brandão apresenta este fenômeno como a existência de um descompasso entre a Educação Popular e conhecimento produzido nas universidades ou em outros centros.

Por que o saber produzido pelo trabalhador ou pela trabalhadora, em seu local de trabalho, seria inferior ao conhecimento produzido pela engenharia de produção? O crescimento produzido em engenharia de produção tem sua origem em pelo menos, duas fontes associadas ao mundo trabalho: a primeira fonte está no trabalho real, concreto, realizado pelos trabalhadores e trabalhadoras em seu local de trabalho.

A segunda fonte encontra-se na ação investigativa do pesquisador. A segunda fonte é o estudo que se faz a partir de alguma questão ou problema colocado. A fonte do conhecimento está, por exemplo, na capacidade do pesquisador em olhar para o trabalho de outrem e descobrir ali o saber e o conhecimento, e ter a competência de sistematizar esse conhecimento produzido e transformá-lo em ciência, em princípios cientificamente aplicáveis, aqui no caso, na produção industrial e no controle de homens que trabalhavam

produzindo riquezas materiais e espirituais, produzindo coisas e conhecimentos.

No entanto, outro fenômeno acontece nesse instante, na passagem desse saber desconhecido para o saber científico: a primeira fonte parece desaparecer. A ciência parece ganhar vida própria, parece ter surgido espontaneamente ou, no melhor dos casos, da inteligência de alguns pensadores e pesquisadores.

Essa análise se tornará interessante quando formos pesquisar a questão do currículo e da produção do conhecimento na EJA. Essa abordagem nos ajudará a demarcar a diferença entre o que é considerado o currículo popular e o currículo científico, e o saber dos alunos jovens e adultos e o saber escolar, na verdade, o saber dos professores que se põem em uma relação de poder com seus alunos.

Que relações de poder se estabelecem na Educação de Jovens e Adultos mediadas pelo saber? Para responder a essa questão temos que analisar os sujeitos envolvidos no processo educativo. São trabalhadores, donas de casa que vêm para a escola com uma série de conhecimentos, mas que na escola desaparecem e não são visíveis. Ou são tidos como saberes menores, taxados de senso comum ou são tratados como conhecimentos que só têm validade em outros espaços e tempos que não os espaços e tempos escolares. Na escola, essas pessoas vêm na ilusão, com o imaginário que vão aprender uma série de conhecimentos científicos. E os professores são os portadores e os porta-vozes desses saberes. Por outro lado, os jovens e adultos quando entram na escola também têm de sua experiência a mesma concepção. E exigem da escola que lhes ensine as disciplinas científicas - matemática, português, ciências, geografia, história e outras.

A Educação Popular procurou inverter esses papéis e buscou fazer com que os trabalhadores e as trabalhadoras ou a gente do povo reconhecessem seu saber e que ampliassem, a partir desse saber, sua capacidade de ler o mundo e de nele intervir. Pelo menos, esse era o discurso e o desejo dos educadores populares, mas nem sempre essas idéias foram expressas na prática, no fazer pedagógico e no agir politicamente. Paulo Freire, no entanto, afirmou que os saberes dos educandos e dos educadores se equivalem e que o processo educativo é um processo dialógico, de troca de

saberes e de construção conjunta e afetiva do conhecimento. Ocorreu, porém, que muitos movimentos e organizações no campo da Educação Popular se colocaram como vanguarda política, portanto, como porta-vozes dos oprimidos e, inúmeras vezes, como donos da verdade e do caminho para a libertação.

Um dos princípios da Educação Popular foi o de valorizar o saber produzido pelo trabalhador ou pela trabalhadora, em sua experiência de vida. Dessa premissa nascia a proposta metodológica do trabalho popular, que também se manifestou em algumas experiências de EJA, que é de partir do conhecimento das pessoas envolvidas em qualquer processo de produção de conhecimento, seja numa comunidade eclesial de base, seja no sindicato, ou numa associação de moradores e até mesmo num processo escolar de alfabetização de adultos.

Alguns educadores populares levaram à radicalidade esse princípio de partir do conhecimento do povo que se anularam no processo de ensino-aprendizagem e não conseguiram estabelecer com as classes populares uma relação de troca de conhecimentos. Se por um lado essa atitude deu visibilidade ao conhecimento produzido pelos sujeitos coletivos, por outro deixou aquelas pessoas no mesmo lugar em que estavam antes, longe do acesso ao conhecimento socialmente produzido. Supunha-se que o povo teria espontaneamente a verdade, e que qualquer outro conhecimento seria considerado alienado. Não havia uma atitude crítica frente à cultura e ao saber populares. Negou-se assim ao povo o acesso a outros conhecimentos produzidos, por exemplo, nas Universidades.

Em contrapartida, em outros grupos, mais uma vez reforçava-se a idéia de vanguarda de alguns sobre os outros. Algumas organizações da sociedade, como partidos, sindicatos ou mesmo lideranças, se consideravam como portadores da verdade, tinham a visão do caminho da história, e por isso, podiam e deviam conduzir as massas ao seu destino. Em alguns casos, estabelecia-se uma relação esquizofrênica: se por um lado o povo sabia a verdade, por outro não o possuía e nem teria a capacidade de vir a conhecer outras visões do mundo. Os intelectuais engajados e organizados que foram até ao povo reconheciam no povo a verdade, mas eram eles que se achavam com a capacidade de analisar a realidade e definir os rumos para a conquista da liberdade.

Essas concepções fizeram da Educação Popular um campo de tensões, de disputas sobre quem detinha o conhecimento e, portanto, quem teria o poder de decidir sobre os processos que levariam à transformação da sociedade. No entanto, dentro da Educação Popular, foi muito forte a concepção de autonomia do pensar, do decidir e do poder decidir sobre sua própria organização. A discussão do acesso ao conhecimento, que não se limitava ao ensino, era o debate do poder.

### 3.3 Matriz epistemológica da Educação Popular e da EJA

Dentro desse debate um conceito muito caro à Educação Popular era o de conscientização. O objetivo da educação seria o de promover a conscientização das pessoas para que elas conhecessem como funcionava a sociedade e como ela estava organizada para poder transformá-la. Mas, a pergunta que se fazia era de quem conscientizaria quem? Alguns educadores e educadoras partiam do princípio de que o povo não tinha a consciência do mundo e que, por isso, precisava ser conscientizado por aqueles que já eram conscientes. O método era o de partir do senso comum ou do saber popular e através do papel do educador elevar o povo a um saber mais elevado. Já outros educadores se propunham a junto com o povo construir um outro saber, fruto da troca de experiências e do esforço conjunto de homens e mulheres, com saberes diferentes, mas com o objetivo comum de transformar a sociedade.

A Educação Popular, a partir dos anos 60, sob forte influência de Paulo Freire, colocou fortemente em questão essa relação de poder, atribuindo aos alunos o lugar de sujeitos de seu processo de conhecer e afirmando que a experiência de trabalho, de vida, a experiência política são fontes de produção de saber.

Brandão (1980:7), em uma entrevista com Antônio Cícero de Sousa, lavrador de sítio do Sul de Minas Gerais, apresentou, em 1980, um outro lado desse debate. Existem duas ou mais educações?

> ...Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?...daí, eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "educação". Mas, então eu pergunto pro senhor: "é a mesma coisa? ...Aí eu digo: "Não". Não, não é. Eu penso que não. Quando o senhor chega e diz "educação", vem

> do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor.

Outra questão que se abordava era como sistematizar o conhecimento? Sistematizar ou produzir conhecimento científico? Sistematizar ou organizar o pensamento? Ou como adquirir ferramentas que possibilitem compreender o conhecimento científico já produzido? Também nessa discussão o debate não poderia ser neutro, como se tratasse somente de repassar formas de pensar, maneiras didáticas de se organizar as idéias ou de discipliná-las.

Parecia só existir uma forma válida de sistematizar o conhecimento. É a fórmula dada pelo processo científico, ou, quando se trata da escola, da forma ensinada pelo professor. Qualquer outra forma de pensar e de organizar as idéias sobre o mundo não tem valor. Ao se chegar a um resultado diferente do esperado pelo professor isso também é considerado um erro, supõe-se que não aconteceu a aprendizagem isso porque a escola, em geral, trabalha com o currículo somente como resultados, como disciplinas e não como processos de pensar, de produzir ciência. O processo de produção científica também não é uma atribuição da escola, não é seu objetivo. O processo científico fica fora da escola, em outros espaços.

Nos locais de trabalho e pesquisa, por exemplo, que não são escolas, a preocupação é com o processo de produção de coisas e de saberes. Na empresa acontece uma apropriação dos conhecimentos que, porventura, afloram no processo de produção. Pela observação percebe-se, muitas vezes, que não se chegou ao resultado adequado. Adequado não é errado e nem certo, mas constata-se que houve algum avanço ou que, pelo menos, algum problema foi explicitado. Descobre-se qual é a pergunta que merece pesquisa, na busca de respostas.

O conhecimento, como afirma o filósofo e epistemólogo francês Gaston Bachelard, não se dá de forma linear, seguindo pré-requisitos, ele se

dá por rupturas, não a partir de certezas. Institui a dúvida, o conflito e a ruptura que aparecem no processo de conhecer.

> E, no entanto, é a essa conclusão que devemos chegar se quisermos definir a filosofia do conhecimento científico como uma filosofia aberta, como a consciência de um espírito que se funda trabalhando sobre o desconhecido, procurando no real aquilo que contradiz conhecimentos anteriores. Antes de mais, é preciso tomar consciência do fato de que a experiência nova diz não à experiência antiga; se isso não acontecer, não se trata, evidentemente, de uma experiência nova. Mas este não é nunca definitivo para um espírito que sabe dialetizar os seus princípios, constituir em si novas espécies de evidências, enriquecer o seu corpo de explicação sem dar nenhum privilégio àquilo que seria um corpo de explicação natural preparado para explicar tudo. (Bachelard, 1984:7) (grifo meu)

Essa concepção de Bachelard tem implicações pedagógicas e políticas para se pensar o currículo na EJA. A escola e os projetos de Educação de Jovens e Adultos que temos pesquisado, ainda trabalham com certezas, não com as dúvidas e os erros. A escola trabalha com resultados, não com os processos. Trabalha com conhecimentos já organizados de fora para dentro da escola. Lida com um corpo de explicação "natural" preparado para explicar tudo, como diz Bachelard.

A Educação Popular, ao contrário, não trabalhou com um corpo fechado de conhecimentos. Ela procurou trabalhar a partir do conhecimento das pessoas, colocando-se questões que são perguntas acerca da vida e da organização da sociedade, tendo como pano de fundo, opções éticas. Parte do princípio de que todos têm os mesmos direitos e que todos têm a capacidade de pensar e de produzir respostas para suas questões. A Educação Popular, portanto, não lidou com um rol de conhecimentos que, a priori, deverão ser aprendidos.

A Educação de Jovens e Adultos trabalhou, mais uma vez, nessa tensão epistemológica entre a cultura escolar e a cultura popular; entre as disciplinas escolares e o saber científico, entre o currículo estruturado e o currículo que poderá surgir da relação fecunda entre a EJA e o mundo que a cerca; a partir dos sujeitos que chegam de novo à escola, sujeitos que têm a capacidade de pensar e de, autonomamente, se assenhorar de saberes.

Ao apontar essa epistemologia para a Educação de Jovens e Adultos, as questões que já permeavam a Educação Popular surgem com força no espaço da EJA: que significa partir do conhecimento dos trabalhadores, trabalhadoras, adultos, jovens? Como se produz a filosofia? Como que se produz a política? Como que se produz o pensar político? Como que se produz a literatura? Como se estrutura o pensamento? Como se cria autonomia no pensar? Que metodologias empregar na EJA?

Como se produzem poetas, escritores, matemáticos, trabalhadores e trabalhadoras que produzem riquezas e que incorporam valores essenciais ao conviver humano. Uma Cora Coralina, uma Adélia Prado, quem explica? Como aprenderam a fazer a poesia que fazem? Como explicar o surgimento do cientista? Mas, qual o processo intelectual, educativo que as formou? Como a produção de doce e a vida que viveram e vivem geraram a poesia e um dizer sobre o mundo? Como se aprende a produzir energia elétrica? Como se aprende a se adaptar aos diversos meios, estranhos até à nossa realidade? Como se adquire a capacidade da autonomia e da negociação frente à realidade?

Essas perguntas podem, de alguma forma, fazer parte da Educação de Jovens e Adultos. Como a partir dessa base epistemológica avançar na busca de novas experiências e saberes? É um processo, ao mesmo tempo, dialético e democrático que exige um esforço coletivo e individual. É um processo que envolve desejo e, ao mesmo tempo, rigor intelectual. E como, já afirmamos, na EJA não é processo neutro, é uma produção de conhecimento baseada em opções éticas e políticas. A EJA, sendo uma educação para sujeitos concretos, reais, gente da classe popular e trabalhadora, tem, por isso, uma concepção de sociedade para todos e todas, com uma qualidade de vida condizentes com todos os seres humanos.

### 3.4 EJA: tensões e dilemas e a força mística da Educação Popular

Arriscamos afirmar que a matriz da EJA é a Educação Popular, inclusive com suas contradições e tensões. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos são práticas sociais construídas com os sujeitos em territórios externos à institucionalidade estatal. É interessante observar-se que a Educação Popular vem associada a nomes como democracia, participação popular, direitos, cidadania. Ela nunca vem associada à idéia de totalitarismo.

Enquanto educação vem associada à idéia de uma educação de qualidade para todos, à concepção de uma escola cidadã, e a uma educação para a cidadania. Mas também vem vinculada à idéia de autonomia, tolerância, diálogo, amorosidade, respeito às diferenças, igualdade de direitos, liberdade e cultura.

É interessante listar aqui expressões e palavras que compõem alguns títulos dos livros de Paulo Freire: pedagogia do oprimido, educação como prática da liberdade, pedagogia da autonomia, pedagogia da esperança, medo e ousadia - o cotidiano do professor, o caminho se faz caminhando - conversas sobre educação e mudança social e pedagogia da indignação. Esse conjunto de palavras, que expressam concepções, foram e são predicados da Educação Popular, e vêm impregnando os projetos de Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos também vem associada a esses conceitos na América Latina e no Brasil: a democracia, o direito, a participação, o saber que vem do povo. A professora Fátima de EJA (2005) faz a seguinte constatação quando indagada sobre a identidade da EJA:

> Nunca a elite está ligada a isso. Nunca a elite, exatamente, nunca. É Educação Popular, olha o nome. Olha que coisa interessante é popular, não é elite, não está ligada a elite de forma alguma, você não vai ouvir falar da Educação Popular na elite, inclusive a elite a considera uma educação menor, inferior, que não produz é capaz de produzir conhecimentos, que não avança, não sei o que mais.

A Educação Popular refere-se a uma forma ampla de atividades educacionais com os objetivos de estimular a participação política de grupos sociais subalternos, pelas transformações das condições opressivas de sua existência social, logo não terá como seu público a elite, como diz a professora, não terá compondo seu público aqueles que já detém o poder. O seu objetivo é de contribuir para transformar as condições de vida daquelas pessoas. Elas mesmas se transformando, elas mesmas se percebendo, elas mesmas tomando consciência do saber e da força que têm. E a ação é sempre política, feita coletivamente. Quem acredita que a transformação é possível não caminha sozinho, faz seu caminho coletivamente, bem diverso da lógica do mercado.

Mas, dentro desse processo de transformação qual o papel da escola e da Educação de Jovens e Adultos? A professora Sara, de EJA, mostra sua inquietação sobre os objetivos da escola e da Educação de Jovens e Adultos:

> Ontem fui ver Rubem Alves no "Sempre um papo", eu fico sem saber o que se espera da escola. Quais são os valores que a EJA deve formar? É para a produtividade? É para o trabalho coletivo? É para o trabalho solidário? A gente percebe que muitas vezes a escola funciona muito mais como uma empresa que como uma escola. Agora, quando a gente está na sala de aula, com nossos alunos, a gente pensa nos valores e fica sem saber o que aqueles alunos querem. Qual vai ser o produto final? É preparar para o mercado? Qual é o modelo? Para que lado eu tenho que ir? Formar para as empresas? Eu fiz pedagogia, não administração de empresas. Como formar, então para o mercado? Eu estou ficando meio perdida nessa história toda.(depoimento de 2005)

Essa professora capta perfeitamente os dilemas que se colocam para a escola e para a educação e especificamente, para a Educação de Jovens e Adultos. De um lado, ela percebe que sua escola funciona internamente com a lógica de uma empresa. A escola tem tempos rígidos, ritmados, como um processo de produção. A escola possui grades curriculares pré-determinadas. A escola, de uma forma ou de outra, disciplina para o mercado e para os mundos do trabalho. As relações de trabalho apontadas pela professora, são relações de uma empresa, com uma estrutura interna, funcionando com a lógica da estrutura de poder presente na sociedade.

Mas, por outro lado, a professora percebe que a Educação de Jovens e Adultos, mesmo estando inserida no sistema de ensino oficial, busca extrapolar essa lógica, em todos os seus aspectos. A professora sente a presença de uma outra concepção buscando informar o projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos e nesse momento ela se sente perplexa, sem saber como responder aos dilemas que se apresentam na sala de aula. Para se compreender esta perplexidade da professora é preciso saber que sua formação somente passa por um curso de Pedagogia. Pelas informações que colhemos na entrevista ela não teve, até então, nenhuma outra experiência política-pedagógica fora do âmbito do sistema oficial de ensino. Ela não teve a oportunidade de vivenciar, e nem conhecia, os processos pedagógicos e políticos desenvolvidos pelos vários grupos e

organizações da Educação Popular. Mas, sem compreender muito bem o fenômeno, ela sente que na Educação de Jovens e Adultos, surgem outras questões com as quais ela ainda não tinha se deparado no espaço escolar.

Esse é um fenômeno que constatamos na Educação de Jovens e Adultos: parece existir uma força invisível, vinda de fora do sistema de ensino, ou vinda do interior dos movimentos sociais que, de uma forma ou de outra, obrigam aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos a sair do lugar de uma estrutura já dada, já instituída. Muitos dos entrevistados falam de uma pressão, de uma necessidade de mudança, mesmo que eles não saibam como realizar esta transformação e instituir outro jeito de educar, de ensinar e de aprender.

Nas entrevistas que fizemos várias questões foram colocadas pelos professores: Qual é o projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos? Para onde a Educação de Jovens e Adultos deve avançar? Que pessoas se quer formar? Com quais valores? Para qual sociedade? Como pensar um projeto ao mesmo tempo utópico e inserido na realidade de hoje? Como responder aos anseios destes adultos e jovens? E como preparar os profissionais da Educação de Jovens e Adultos para conseguir trabalhar com um projeto de Educação de Jovens e Adultos?

Na Educação Popular dos anos 60 e 70, o acesso a esses espaços de formação era voluntário. As pessoas, muitas vezes, eram convidadas a participar daqueles lugares culturais ou iam por vontade própria. A Educação Popular se constituiu em um espaço instituinte.

No espaço educativo da Educação Popular não havia a formalidade que existe na escola regular, as regras de funcionamento dos grupos de Educação Popular eram definidos autonomamente por seus participantes, mesmo que internamente se estabelecessem, muitas vezes, relações autoritárias de poder. Inclusive essas relações autoritárias deveriam ser objeto de análise dos grupos. Havia, portanto, a tensão entre a autonomia (criar as próprias leis) num processo constante de análise e negociação e a tendência de se constituir subgrupos que buscavam se sobrepor aos outros participantes do grupo. Duas forças sempre estavam presentes nas relações grupais – a força instituinte e a força que era instituída. Sempre era um risco a se correr:

manter aberta a possibilidade da mudança constante, como força instituinte ou se ancorar em regras estabelecidas em determinados momentos históricos.

Baremblit (2002: 17) ao analisar esses processos instituintes nos grupos populares explica que:

> A auto-análise consiste em que as comunidades mesmas, como protagonistas de seus problemas, necessidades, interesses, desejos e demandas, possam enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um pensamento e um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca de sua vida, ou seja: não se trata de que alguém venha de fora ou de cima, para dizer-lhes quem são, o que podem, o que sabem, o que devem pedir e o que podem ou não conseguir. Este processo de auto-análise das comunidades é simultâneo ao processo de auto-organização, em que a comunidade se articula, se institucionaliza, se organiza para construir os dispositivos necessários para produzir, ela mesma, ou para conseguir os recursos de que precisa para a manutenção e o melhoramento de sua vida sobre a terra.

Por mais rígida que fosse a direção da organização popular, as decisões das organizações eram um atributo inalienável dessas organizações. Sempre houve muito embate interno, inclusive com posições e concepções diferentes, mas a disputa ocorria no âmago dos movimentos. Essa autonomia constituiu a força dos movimentos populares.

Fizemos esta abordagem sobre as relações grupais para explicar, de outra forma, a perplexidade que muitos professores e professoras apresentaram ao analisar sua própria experiência na Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos enquanto um espaço da Educação Popular é uma prática social autônoma, autogerida por seus participantes. Esse movimento educativo é regulamentado em lei e torna-se parte de um sistema de ensino nacionalmente constituído. Ao entrar na escola, a Educação de Jovens e Adultos chega com sua força instituinte, criadora, mas coloca-se em confronto direto com o já instituído do sistema oficial de ensino.

De um lado é um ganho político porque a Educação Popular ocupa o espaço da escola e do ensino formal. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos se vê obrigada a acatar algumas regras que não são as suas. O espaço não é mais instituinte. Os professores (as) vão para a EJA não por uma opção política. Os jovens e adultos vão para a escola, com a imagem das escolas formais que já freqüentaram algum dia, cuja lógica de funcionamento já conhecem muito bem. Além do mais, eles percebem que na Educação de

Jovens e Adultos eles têm maiores facilidades do que no ensino regular para conseguir seu tão almejado diploma, para competir no mercado de trabalho. Perde-se, de alguma forma, a opção de educar-se para transformar o mundo em que se vive.

Na Educação Popular, os professores e professoras, educadores populares iam por opção política ou cultural. A primeira opção era a de trabalhar com o povo, com a classe popular. A segunda respondia aos objetivos de se trabalhar com o povo: compartilhar com ele os conhecimentos que adquiriram em outros espaços, realizar uma troca de experiências e de saberes. A terceira opção relacionava-se com a concepção de que a transformação da sociedade, que é necessária, se dará a partir do povo, não virá de cima para baixo, virá do povo organizado. Assim, o educador popular, através da educação, se propunha a contribuir na organização popular.

O sistema escolar com sua estrutura já instituída busca enquadrar a Educação de Jovens e Adultos dentro de suas regras e de suas concepções de tempo, de espaço, de currículo, de avaliação. Mas, a origem da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a Educação Popular vem também para dentro da escola criando tensões. No caso do Brasil, é interessante ver os temas que permearam a conferência regional preparatória, ocorrida em janeiro de 1977, em Brasília, preparando para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, de Hamburgo, em julho de 1977:

> *Tema I:* O aprendizado na idade adulta e a democracia: o desafio do século XXI.
> *Tema II:* A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos.
> *Tema III:* Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica.
> *Tema IV*: A educação de adultos como meio de promover o fortalecimento das mulheres.
> *Tema V:* A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho.
> *Tema VI*: A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população.
> *Tema VII:* A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e cultura.
> *Tema VIII*: A educação para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos.
> *Tema IX:* Economia, educação e cooperação internacional.
> *Tema X:* Educação intercultural bilíngüe.

Esses temas demarcam uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que contrasta com a concepção da escola formal, regular.

Na rede de ensino existem dois modelos que trabalham praticamente com o mesmo público. Primeiro o ensino regular noturno, onde se pode incluir a suplência, o supletivo. Esse ensino regular segue os parâmetros do sistema oficial de educação, com uma grade curricular, com tempos definidos e processos de avaliação já consolidados. Nesse meio os professores já sabem como se mover, sabem o que deve ser feito. Os alunos, por sua vez, também sabem que respostas oferecer ao sistema, sabem se portar adequadamente para ao final conseguir seu certificado de conclusão de curso. Não existem novidades no ensino regular, tudo é perfeitamente conhecido - as disciplinas, os conteúdos, as normas e os comportamentos.

O segundo modelo é a Educação de Jovens e Adultos que se constitui num novo campo a ser construído e explorado. O parecer CNE/CEB 11/2000 sobre a EJA percebe a especificidade dessa modalidade de educação e afirma que é necessário um modelo pedagógico próprio: *"É por isso que a EJA necessita ser pensada como um* ***modelo pedagógico próprio*** *a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos". (CNE/CEB 11/2000: p.9)*

O parecer ao afirmar a necessidade da flexibilidade no momento de se pensar o projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, fala do currículo em ação, sugerindo que se construa um currículo a partir das demandas dos jovens e adultos. E deve ser uma proposta curricular e pedagógica que se prima pela qualidade, não aligeirada, como um direito desses jovens e adultos e um dever do Estado:

> No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (LDB, art. 4º VII) ou o ensino noturno regular (LDB, art. 4º VI) são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar seu prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos.
>
> Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma política de qualidade dentro dos projetos

> pedagógicos. Estes associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade. (CNE/CEB 11/2000:p.64) (grifos meus)

Seja pela origem da Educação de Jovens e Adultos que aqui apontamos, advinda da Educação Popular, seja pelo parecer da Educação de Jovens e Adultos, os professores das escolas públicas têm a possibilidade efetiva de serem os protagonistas de um projeto político pedagógico em sua globalidade. A escolha, como na Educação Popular, cabe aos professores. Mas, uma opção política coletiva poderia ser feita, principalmente, visando ganhar força coletiva para negociar o projeto de Educação de Jovens e Adultos de cada escola pública com o poder público, que, em geral, é a força que pressiona no sentido de estabelecer o campo da Educação de Jovens e Adultos como sendo um ensino regular noturno aligeirado.

A professora Carmen da Educação de Jovens e Adultos, que não fez essa opção, muito sinceramente, afirma sobre algumas experiências que ela participa na rede pública:

> Eu fico indignada em chamar isso (EJA) de educação. Eu sempre fui muito sincera, eu não acredito, não gosto, não é minha opção, não estou na EJA por opção. Mas, para mim, a EJA é, muitas vezes, um fast food do certificado. Quando alguém não sabe o que quer saber é diferente, você vai buscar. Estou rebelde, mas a única coisa que quero da EJA é sair dela. (depoimento de 2005)

O professor Antônio, coordenador de um projeto de EJA, analisando essa questão da Educação Popular e da opção política a ela inerente procura explicar a descrença apontada pela professora acima:

> A Educação Popular aconteceu nos anos 60, 70 não é mesmo? Era um momento muito dinâmico da história do Brasil, época da ditadura e do regime militar. Parece que naquela época havia por que lutar. Havia uma resistência, havia uma vontade política, em todos os campos. Agora, no entanto, parece que não há mais utopias. É o fim da história. Cai o muro de Berlim... Não há mais esperanças. E com o que aconteceu no atual governo, mais ainda. Onde está a opção política? Isso se reflete na EJA. Daí a dificuldade de se pensar uma outra educação, e a EJA cresce nessa desesperança. (Depoimento de 2005)

Esse professor percebe perfeitamente, que a Educação de Jovens e Adultos exige uma escolha e a construção de um projeto coletivo. Exige escolhas individuais e uma escolha de se trabalhar coletivamente. A partir do momento que a EJA se institucionaliza em escolas públicas, é preciso que se produza, no sistema público de ensino, formas institucionais e jurídicas capazes de abarcar essas escolhas. Como afirmou Letícia, diretora de uma escola pública de Belo Horizonte:

> Eu faço concurso para entrar na rede de ensino, mas para entrar na Educação de Jovens e Adultos, dentro da rede, deveria ser outro o critério que o acesso ou a vontade de estar perto de casa ou a necessidade de se fazer uma dobra para aumentar minha renda. Os critérios de seleção dos professores e professoras deveriam ser pautados pelo projeto político pedagógico da EJA de cada escola pública. (Depoimento de 2005)

## 3.5 A Configuração da EJA

Diante do expôsto qual pode ser a configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos? Arroyo (2005:30) nos dá a primeira pista nesse debate:

> Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto, virá, também de um olhar atento à própria história da Educação de Jovens e Adultos.

Por essa especificidade de seu público, a Educação de Jovens e Adultos poderá vir vinculada a um outro projeto de sociedade, capaz de incluir esse povo como sujeito de direitos; e enquanto campo de educação, mais do que de ensino, a Educação de Jovens e Adultos poderá se configurar como um espaço de produção cultural e política. Dessa forma o ensino poderá se apresentar como uma conseqüência desse espaço de produção cultural.

Antes de criar um método de alfabetização de adultos, um método de ensinar a ler e escrever o mundo, Paulo Freire criou junto com várias pessoas e movimentos, os Centros de Cultura Popular, não criou uma escola formal. Paulo Freire propunha que aquelas pessoas que chegavam aos Círculos de Cultura Popular se tornassem de fato cidadãs. Um dos fatores

dessa cidadania era a capacidade de ler e escrever as letras, os números e o mundo. Ele percebeu que, para ser coerente com a proposta política da Educação Popular, não poderia ensinar de qualquer forma. Tem que ser uma forma de ensiná-los a ler e escrever diferente da escola tradicional, teria que ser um método que, ao mesmo tempo, que se aprendia o código da leitura e da escrita, também adquiria uma autonomia na leitura do mundo que o cercava. Daí Paulo Freire criou seu método de alfabetização.

Estamos lidando com a Educação de Jovens e Adultos, não com o ensino de jovens e adultos, diferente de ensino fundamental, ensino básico, ensino infantil. O centro do processo está na educação não no ensino. Essa diferença de nomes pode ter outro sentido. O conceito de educar é mais amplo do que o de ensinar. Um não elimina o outro, mas educar inclui a idéia de ensinar. No nome vem inserida a noção de processo de formação humana. Assim a Educação de Jovens e Adultos também pode caracterizar-se como um centro de formação humana.

Mas diante dessa afirmação, o professor Antônio, da Educação de Jovens e Adultos e coordenador regional fica preocupado exatamente com o público, com os jovens e adultos que procuram a escola porque eles não buscam um centro cultural ou um centro de formação humana. Qual expectativa atender?

> Aí entra todo um formato, a começar pela formação dos professores. Eles sabem dar aulas com o conteúdo de suas disciplinas, em uma escola onde as salas são compartimentadas, com a exigência de um determinado número de alunos. E a referência do alunos quando vêem para a escola, é de uma escola formal, eles não vêem para um centro cultural, eles não procuram um centro de formação. A expectativa deles é que tenham um ensino, não educação ou formação cultural. E acaba que, às vezes, para os professores fica mais fácil ensinar do que criar um projeto de educação. Os alunos não conseguem perceber a diferença entre o ensino regular noturno e a EJA. (Depoimento de 2005)

A professora Sara que trabalha com a EJA faz ainda outra constatação:

> Talvez o ensino regular noturno seja melhor para nós, no entanto, nossos adultos, se eles quisessem o ensino regular noturno eles estariam noutra escola. Na verdade, eles não querem um centro cultural, mas querem a estrutura, o tempo que temos aqui, com essa estrutura curricular, mais fácil - não sei se é esta a palavra. Os alunos querem o ensino regular

> simplificado, igual ao supletivo, em tempo menor. (Depoimento de 2005)

Esse é outra característica do campo da EJA: a contradição interna entre expectativas, entre desejos e vontades. Os professores não conhecem outra forma de ensinar e de fazer educação. Os adultos e jovens enxergam a escola a partir da referência oferecida por sua experiência anterior, pela própria escola e pela sociedade. Como os alunos podem desejar e procurar outra forma de educação, outra estrutura escolar? Assim, a Educação de Jovens e Adultos está diante de dilema. Tornar-se escola formal, com toda sua estruturação e reafirmar-se como uma forma de Educação Popular, um espaço de culturas, de formação humana, inserida na perspectiva de formar pessoas altamente qualificadas e autônomas diante do mercado de trabalho, diante da sociedade, diante do mundo, enfim, frente à vida que é necessário transformar para que todos tenham qualidade de vida.

O mesmo professor Antônio, da Educação de Jovens e Adultos que falou da expectativa dos alunos, aponta outra questão:

> A professora disse que os alunos gostam da EJA enquanto um ensino regular simplificado, em tempo menor e com a flexibilidade na freqüência. É perfeitamente compreensível que esses alunos concordem com essa organização porque ela atende às suas necessidades e se adequa ao seu tempo de trabalho e de vida. É verdade também que eles esperam, quando vêm para a escola pública, a estrutura escolar à qual ele estão acostumados. Mas, será que eles têm outra referência para querer outra coisa? (Depoimento em 2005)

Assim como os professores, os jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos do século XXI não conheceram, nem viveram a experiência da Educação Popular e a maioria deles tem pouco espaço para algum tipo de participação política, em alguma outra organização da sociedade civil. E aqueles que participam de algum movimento, como os jovens, por exemplo, quando formam grupos musicais, como relata Dayrell[20], não vinculam aquela experiência com sua experiência escolar. Além disso, os movimentos sociais organizados pela sociedade civil não têm lugar dentro dos muros da escola.

[20] Para ver uma análise do envolvimento da juventude com movimentos culturais, movimentos musicais e a sua participação na EJA, ver Dayrell, Juarez. A juventude a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. IN: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti e Nilma Lino Gomes (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 53-67

Soares (2001) afirma que os governos dão pouca importância à Educação de Jovens e Adultos, havendo mesmo um descomprometimento dos governos, que se manifesta, por exemplo, na diminuição progressiva dos orçamentos para essa modalidade. O que existem são ações desarticuladas e fragmentadas que surgem e se dissolvem.

No campo das organizações da sociedade civil, segundo Soares (2001), há uma pluralidade de ações. Devido aos vínculos históricos de muitos grupos organizados da sociedade civil com a EJA, é no interior desses mesmos grupos que encontra-se uma riqueza de iniciativas, de processos de sistematização, de publicações, em função do compromisso político e do caráter ousado desses grupos. São organizações da sociedade civil que não estão presas aos processos rígidos das estruturas escolares. São essas entidades da sociedade civil que apontam para discussões políticas e pedagógicas que interferem diretamente ao se pensar um projeto político pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos.

Arroyo (2005) comenta que é extremamente significativo que seja nos movimentos sociais onde podemos encontrar propostas mais corajosas de Educação de Jovens e Adultos, mais próximas da especificidade das vivências dos jovens e adultos populares.

Os fóruns de EJA são criados nesse espaço da sociedade civil. Os Fóruns, segundo Soares (2004), têm sido um espaço de pluralidade de experiências no campo da EJA, a composição dos Fóruns se dá a partir de segmentos da sociedade civil, como ONG´s, movimentos sociais, sindicatos, universidades, administrações públicas, educadores e estudantes. É um espaço plural propício ao exercício do diálogo.

Os professores e professoras da EJA, enquanto profissionais da educação, podem ter, nesse momento um papel fundamental da constituição do campo da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro passo é buscar a clareza do que vem a ser essa modalidade de educação. Daí a importância da investigação sobre as origens e as concepções da Educação Popular, inclusive no que diz respeito aos processos de alfabetização e de produção e apropriação de saberes.

O segundo passo é estabelecer um diálogo com os jovens e adultos. Diálogo não é somente escuta. Não cabe a postura de quem sabe é o

professor, mas também não contribui a concepção de que tudo que vem da classe popular é certo, é melhor. Esse é o extremo oposto. Como afirmam Coelho e Eiterer (2005:173):

> Esse foco no aluno vem acompanhado de uma tendência a supervalorizar os conhecimentos que ele já traz, de modo que, na verdade, poucos professores conseguem, a partir desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais.

O processo deve ser de debate, não de escuta, ninguém aprende ou ensina se ficar estacionado no senso comum. Como diria Freire (1996), uma das condições necessárias na relação pedagógica e política é a de não estacionar nas próprias certezas. É desenvolver a capacidade de crítica, de curiosidade criando, para isso, uma rigorosidade metódica.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa capacidade pode ser desenvolvida por alunos e professores, num trabalho coletivo e solidário. Professoras e alunos precisam se assumir como sujeitos da produção do saber, convencendo-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire: 1996). Criar as possibilidades de sua aquisição e superação.

Assim é necessário criar uma postura ativa frente aos currículos, às grades curriculares e frente aos saberes, expectativas e desejos manifestados pelos educandos.

Num debate sobre o desejo de jovens e adultos trabalhadores na EJA, um professor de uma escola pública, Márcio, na Educação de Jovens e Adultos fez as seguintes análises sobre o tema:

> Enquanto professores temos que ter claro os objetivos que queremos da Educação de Jovens e Adultos para poder dialogar com os alunos e não tratá-los infantilmente. Parto do princípio de que eles são adultos: Eu vou ouví-los, receber o conhecimento que eles trazem, vou devolver discutir com ele a partir do meu conhecimento também, senão não adianta. Seja em qualquer área. Buscar estabelecer uma relação conjunta entre profissionais que estão na Educação de Jovens e Adultos e entre os próprios alunos, e assim, criar de fato um processo de produção de conhecimento que não seja mascarado, mentiroso, que não seja o ensino de um saber sistematizado que vem pronto. Agora o desafio está aí colocado, é nosso! É desafio porque não tivemos formação para ser junto com os adultos protagonistas de uma outra educação. (Entrevista em 2005)

Ainda os espaços e tempos de aprendizagem de um educador de jovens e adultos, são os movimentos sociais e a Educação Popular, nos vários locais onde ela ainda acontece. A referência continua sendo Paulo Freire e as várias experiências de Educação de Jovens e Adultos que acontecem por esse Brasil afora, fora e dentro das escolas oficiais.

A escola oficial de Educação de Jovens e Adultos precisa derrubar seus muros, olhar para fora e buscar conhecer e interagir com outras experiências que tenham como base uma clara opção política e pedagógica. Uma opção pelo sujeito, pela formação do sujeito pensante, um sujeito crítico e criativo. A opção pela construção de tempo e lugares onde se vivencie, além do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos, a solidariedade e se construa uma ética de respeito às diferenças e se proponha contribuir na construção de um mundo melhor e mais justo para todos.

Para finalizar apresentamos aqui os quatro fundamentos dessa opção política que podem nortear a elaboração de projetos políticos pedagógicos da EJA nas escolas, organizados por Brandão (2002): Primeiro: "*O mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano".* É quase que uma profissão de fé, mas que move muitas pessoas em suas ações políticas, em sua própria vida. É uma crença, que não necessita de provas científicas, ainda que alguns historiadores, sociólogos procurem mostrar a evolução do ser humano e da sociedade em toda a história da humanidade[21]. Esse é também um pressuposto da Educação Popular. É opção, se não se quer chamar de fé, é opção política. E para muita gente foi uma opção de fé, que se manifestou, por exemplo, na teologia da libertação, em toda América Latina.

O segundo princípio diz respeito à noção de uma mudança contínua na história. A história não é imutável, ela se transforma em função de uma correlação de forças políticas, sociais, econômicas e culturais presentes e construídas na sociedade. Esta transformação é contínua e se consolida com um direito e um dever de todas as pessoas que podem ser convocadas a dela participar em alguma dimensão.

[21] Ver, por exemplo: Elias, Norbert - O Processo Civilizador: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar ed., vol 1, 1994 e Elias, Norbert. O Processo Civilizador: A formação do Estado e Civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar ed., vol 2, 1993

Esse princípio aponta para um trabalho pedagógico e político de convencimento de que a participação coletiva e solidária nos destinos do mundo, desse país e do planeta é um direito e pode ser uma vocação do ser humano. Os profissionais da Educação de Jovens e Adultos podem exercer seu direito de participar na transformação desse mundo, e podem utilizar sua ferramenta principal que é a escola, instituindo um processo dialógico e dialético de ensino, aprendizagem e de produção e aquisição de conhecimento.

Muitos professores e professoras diante desse debate se mostram desanimados, descrentes e mesmo imobilizados diante da forte estrutura de ensino. Mas, Paulo Freire (1996: 20), mostra sua indignação frente ao imobilismo da crença no inexorável:

> Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável.

O terceiro fundamento diz que a educação tem o papel não absoluto, mas importante de formar as pessoas no sentido de se verem como co-construtores do mundo em que vivem, são mais que produtores de bens e serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades.

Essas pessoas estão destinadas a se descobrir enquanto produtores de bens e serviços, mas com direito na redistribuição de renda. Num país onde a desigualdade da distribuição de renda é grande. Essa percepção tem implicações no currículo do projeto de Educação de Jovens e Adultos : ser co-construtores do mundo, lutar pela distribuição da renda produzida exige conhecer e discutir economia, política, matemática, cálculo, filosofia, sociologia, exige construir a capacidade de pensar esse mundo. A definição curricular acontecerá depois de uma escolha política feita pela escola e seus profissionais ao se trabalhar na Educação de Jovens e Adultos.

O quarto fundamento apresentado por Brandão afirma que a educação, ademais de ser ma educação de qualidade, seja também o espaço onde a cultura e o poder sejam pensados a partir dos excluídos dos bens da vida e dos bens do saber.

A questão da Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma prática social instituinte, é uma questão de escolhas e decisões políticas, que poderão ser feitas e tomadas por seus sujeitos políticos.. Escolhas políticas coletivas. Uma escolha é da escola. A legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos permite que a escola elabore seu projeto político pedagógico, com toda a flexibilidade possível, flexibilidade de tempos, de organização, de currículos. Essa opção é da escola, de seu corpo de profissionais. Se a escolha é da escola e se ela define seu posicionamento político, a partir daí é a luta política para garantir frente ao sistema de ensino que o projeto seja de fato executado. Se a opção é por esses quatro fundamentos, o projeto político e pedagógico da escola surgirá em função dessa escolha. E a luta política e cultural que virá dessas escolhas exigirá dos professores e professoras uma clareza do processo de negociação a ser implementado, clareza do que pode ou não ser negociado.

A Educação de Jovens e Adultos é, portanto um campo aberto, com fortes raízes na história da educação no Brasil e na América Latina. As raízes estão bem fincadas na terra, mas as árvores que dessas raízes brotam necessitam da coragem, ousadia, criatividade daqueles homens e mulheres que se aventuram no campo do saber e da relação dialógica entre o ensinar e o aprender. *"O mundo é grande, mas em nós ele é profundo como o mar",* diz Rilke, citado por Bachelard (1984:316). O campo da Educação de Jovens e Adultos é também muito grande e cala profundamente nas mentes e almas de homens e mulheres por esse imenso Brasil.

# Capítulo 4 - A Produção do Conhecimento e do Saber na EJA: A Ação Política dos Sujeitos

## 4.1 Definindo o campo da EJA.

Nos capítulos anteriores procuramos, a partir da pesquisa e leitura de experiências de EJA no Brasil, apresentar as características do campo da educação de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, buscar as origens epistemológicas e pedagógicas que podem estar informando as experiências de EJA no Brasil de hoje. Percebemos, no entanto, que a EJA é um campo ainda a ser explorado, que nosso trabalho se insere dentro de um ensaio de definição dos elementos que constituem o campo da educação de jovens e adultos, um campo de possibilidades.

No capítulo atual continuaremos a análise anterior, acrescentando novos elementos, mas procuraremos, a partir da apresentação de duas experiências de EJA em Belo Horizonte – a da Escola Municipal União Comunitária, denominada Projeto de Educação de Trabalhadores, e a da Escola Municipal Caio Líbano Soares - discutir a questão da organização do projeto político pedagógico da EJA, dando ênfase à ação dos sujeitos.

Seguiremos nesse capítulo a proposta metodológica de Sacristán (1998:34) de analisar as ações dos sujeitos em suas práticas educativas presentes.

> Podemos, finalmente, situarnos em el presente, escarbar en la dinámica de las acciones de las personas y de la acción social, centrándonos em el qué nos mueve, como punto de referencia para comprender la dinámica de los sujetos y de las instituciones que se desenvuelve em el teatro de operaciones que llamamos prácticas educativas... Partiremos, pues, de la acepción de práctica educativa como acción orientada, com sentido, donde ele sujeto tiene um papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social.

A educação de jovens e adultos é o campo de ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas, ação mediada pelo conhecimento, por sua transmissão, apropriação e por sua produção. Nesse sentido, a ação educativa tem a ver com a ação social, política e cultural dos sujeitos nela implicados. A Educação de Jovens e Adultos, como a pesquisa nos tem mostrado, é um campo ainda com grande força instituinte. Que outra modalidade de ensino ou qual espaço educativo se organiza através dos Fóruns de debate e de

produção de políticas como a EJA, com seus Fóruns regionais, estaduais, nacionais e internacionais? Estes fóruns estão integrados às práticas educativas que se desenvolvem nas escolas, nas salas de aulas, nos projetos de educação e, além do mais, os fóruns congregam os vários sujeitos que atuam na EJA - gestores, professores, alunos, políticos, instituições interessadas na educação de jovens e adultos. Assim a EJA extrapola o âmbito restrito da instituição escolar.

O professor Paschoal Lemme[22], durante a administração do educador baiano Anísio Teixeira, em 1931, era o responsável pelo ensino técnico-profissional, ao mesmo tempo, que tornou-se o responsável pela educação de adultos. Em 1938, Paschoal Lemme concorrendo ao concurso de técnico em educação do Ministério da Educação, apresentou como tese um trabalho sobre a Educação de Adultos. Nesse trabalho, Lemme concluiu que as questões relativas à educação não são autônomas, mas se vinculam, de uma forma ou de outra às mudanças da sociedade. Ele afirmou que o sistema de educação está necessariamente vinculado às condições básicas da sociedade. Não é possível um sistema educacional e uma estrutura curricular democráticos numa sociedade autoritária: "sem sociedade democrática não há educação democrática".

Ainda Lemme (2000:58) assinala que a origem da educação de adultos no Brasil está:

> Na necessidade de preparar rapidamente os indivíduos para atuarem com eficiência nessas novas condições da vida social, que se complicava progressivamente, que vamos encontrar a origem dos cursos e instituições destinados à educação de indivíduos adultos. Trata-se de uma educação sistemática, escolar para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido, ou para corrigir essa ação escolar, ou para adquirir técnicas elementares e se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade.

Paschoal Lemme percebeu essa origem da educação de adultos, mas tornou-se um crítico a ela quando no governo Juscelino Kubitschek foi proposto, como vimos no capítulo 2 dessa tese, um programa de metas de

[22] As concepções de educação de Paschoal Lemme podem ser lidas em Lemme, Paschoal - Estudos de educação e destaques de correspondência/Paschoal Lemme. Organizado por Jader de Medeiros Britto - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000 (Memórias, v. 5)

"Educação para o Desenvolvimento'. Para ele a equação deveria ser invertida: “Desenvolvimento para a Educação".

No entanto, podemos afirmar, a partir do que apresentamos nos capítulos anteriores, que essa é uma equação dialética - não é possível ficar esperando as transformações sociais para que a educação se torne um processo democrático de vivência do conflito na produção e apropriação de conhecimentos. O sistema educacional, em especial a educação de adultos, é fruto de forças sociais e culturais externas e ao mesmo tempo pode ser uma força na luta pela transformação social, cultural e política.

Como adverte Paschoal Lemme (2000:18):

> Isso não significa, porém, que se deva ficar esperando as transformações sociais para que, automaticamente, as condições de educação também se transformem... Lutar por melhores condições de educação e ensino é uma das formas de levar educadores, professores, estudantes e o povo em geral a compreenderam justamente que, para conquistarem vitórias significativas nesse setor, é preciso que a luta se torne tão ampla que redunde em transformações sociais como um todo...

Assim a história da educação e do ensino no Brasil foi marcada por essa luta entre uma educação para um determinado fim, muito pragmática, e uma educação voltada para as necessidades e desejos de seus sujeitos. Apesar desse conflito também estar presente no interior dos sistemas oficiais de ensino, é na Educação de Jovens e Adultos que esse conflito é mais latente, principalmente, pelo público que participa da educação de adultos.

Quem é o adulto e o jovem da EJA? Mais especificamente que é esse adulto? Como afirma Oliveira (1999) a definição do ser adulto não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente a uma questão de especificidade cultural, que como nossa pesquisa apontou, envolve opções políticas em termos de organização do projeto político pedagógico de experiências concretas de Educação de Jovens e Adultos. A especificidade cultural, social e política dos sujeitos da EJA determinam, em certa medida, os programas de EJA.

Para Oliveira (2001:2), o campo da EJA não se dirige a qualquer adulto ou jovem,

> Mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da

> sociedade contemporânea. O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em área como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Podemos incluir nessa descrição do adulto, os desempregados ou aqueles já não tão jovens que buscam a escola procurando, através de um diploma, a chance de disputar um lugar no mercado de trabalho. Ou ainda, são mulheres, donas de casa, que depois de anos cuidando do marido e dos filhos, desejam um espaço de socialização, fora das quatro paredes de sua casa.

O jovem, mais recentemente incorporado à EJA, continua Oliveira (2001:2):

> Não é aquele com uma história de escolaridade regular... nem é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Ele é também um excluído da escola, porém em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano.

Assim, estes adultos dos quais falamos voltam à escola trazendo consigo uma longa história de vida, complexa, com experiências e conhecimentos acumulados, com reflexões sobre o mundo, sobre si mesmos, sobre as outras pessoas. Já possuem uma história de pensar a vida, a política, os valores e chegam já envolvidos num universo cultural que os define.

> Com relação à inserção em situações de aprendizagem essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 2001:4)

Essa capacidade ligada à vida adulta, embora não se manifeste de forma homogênea em cada pessoa adulta que chega à escola nos adultos, enquanto um coletivo, provoca ações e reações diferentes dos adultos frente às tarefas cognitivas exigidas pela escola.

Apesar da homogeneidade na definição desse público, no tocante a sua inserção social, existe uma heterogeneidade de experiências culturais vivenciadas por esses adultos que, de uma forma ou outra, irá interferir no processo pedagógico e poderá determinar a organização do projeto político pedagógico. Principalmente se houver por parte da instituição escolar a concepção pedagógica de construir um processo voltado para aqueles adultos.

## 4.2 Questões Curriculares na Educação de Jovens e Adultos

Uma das questões que perpassa o campo da EJA é a da transmissão e apropriação do conhecimento, da produção do saber na relação que se estabelece entre adultos, sejam eles alunos ou professores, no espaço escolar. A pergunta que os professores e gestores da educação se fazem é: que currículo implementar, que conteúdos transmitir para se atingir determinados fins. Antes, portanto, da definição de diretrizes curriculares ou da estruturação de conteúdos, a questão que se coloca, em qualquer das propostas políticas pedagógicas, é quais os objetivos da educação, aqui, no nosso caso, da educação de adultos. Para quê ensinar a adultos determinados conteúdos, para quê finalidade é determinada estrutura curricular? E no caso específico da educação de adultos, mesmo que às vezes se diga que educação é universal, busca-se através da educação, a formação de adultos para determinada sociedade que se quer construir.

Assim, na EJA, o currículo é o lugar privilegiado da ação dos sujeitos nele implicados. A prática educativa é uma ação orientada, determinante.

Ainda existem poucos estudos e pesquisas sobre a questão curricular na Educação de Jovens e Adultos. Na grande parte das experiências e dos projetos de EJA por nós estudados trabalha-se o currículo a partir de parâmetros curriculares do ensino fundamental ou ensino médio regular. Os professores de EJA, sem outra referência, recorrem à própria experiência de trabalho junto a crianças ou adolescentes, no ensino regular.

As Diretrizes curriculares nacionais da EJA, expressas no parecer CNE/CEB 11/2000, afirmam que a EJA deva se pautar pelas diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio, mas não para uma transposição direta daqueles princípios e conteúdos para os projetos. O parecer sugere que haja sensibilidade e atenção para as necessidades do público que freqüenta a EJA.

> Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio–cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. A sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares.(p.61)

Este parecer, com o cuidado de um texto jurídico que deve se pautar pela universalidade e pela coerência dentro do sistema de ensino, ao mesmo tempo em que vincula os parâmetros curriculares da EJA ao ensino fundamental e médio, propõe que as escolas exerçam sua autonomia responsável e utilizem de sua inteligência, criatividade e sensibilidade ao elaborar seus projetos de EJA, levando em conta as especificidades da educação de jovens e adultos.

> Os momentos privilegiados desta ressignificação dos pareceres são os da elaboração e execução dos projetos pedagógicos. O momento da elaboração do projeto pedagógico __ expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento __ inclui o planejamento das atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. O projeto pedagógico resume em si (no duplo sentido de resumir: conter o todo em ponto menor e tornar a tomar, sintetizar o conjunto) o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto. (Parecer CNE/CEB 11/2000: p.63)

Em seguida o Parecer afirma que uma transposição direta dos parâmetros curriculares fere um imperativo ético com os jovens e adultos, que têm o direito a uma educação de qualidade, adequada às suas necessidades e à sua identidade cultural, coletiva.

> Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (p.63)

E, por fim faz uma afirmação de grande profundidade política:

> Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos. Estes associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade. (p.64)

Dentro dessa perspectiva o Parecer sugere que o trabalho e suas implicações sociais, econômicas, culturais seja o eixo central da determinação das propostas curriculares nas escolas.

Como se vê o Parecer CNE/CEB 11/2000 da Educação de Jovens e Adultos não determinou o que deve ou não ser feito nas escolas, pelo contrário, apresenta questões sobre a EJA, após ouvir e sentir o que já vem sendo executado nos vários espaços da EJA no Brasil.

Assim, mais do que discutir conteúdos a serem ensinados na EJA, o debate e a pesquisa sobre a questão curricular na EJA nos obriga a um processo de análise das várias experiências que vêm sendo realizadas, no cotidiano das escolas públicas e também fora delas.

Arroyo (2000), na abertura do II Congresso Nacional de Reorientação Curricular promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Blumenau, em 2000, começou sua explanação levantando uma série de perguntas que precisam ser analisadas quando se trata de pensar o currículo das escolas. O que ensinar e para quê? Quais as novas exigências no mundo atual em termos de conhecimentos? Basta transmitir conhecimentos a nossos alunos? Basta pensar um currículo para atender às possíveis exigências de um mercado de trabalho? E qual o papel da educação e do ensino nessas definições? Enfim, quem deve definir o que ensinar? E que projetos políticos pedagógicos estão determinando as propostas curriculares em nossas escolas?

O discurso crítico na área do currículo (Apple, 1982 e 1989; Moreira, 1999, Moreira e Silva, 1995; Giroux, 1986; Sacristán, 1998) tem produzido várias obras que têm sido referência para a análise do currículo. Mas, segundo Moreira e Garcia (2003) as teorizações que vêm sendo elaboradas se afastaram muito do cotidiano das escolas e da realidade dos professores e alunos. Segundo Moreira o tema central do campo do currículo – o conhecimento escolar – foi ficando esquecido.

> As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não têm contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. Ou seja, a teoria e a prática não se encontram tanto como seria de desejar. (Moreira, 2003:7)

Também Franklin (1999), citado por Moreira (2001:36), apresenta uma controversa conclusão em seu texto, quando afirma que os teóricos do currículo têm a árida inclinação dominante de preferir voltar-se para discussões abstratas em vez de procurar entender a realidade da escola e da sala de aula.

Segundo Garcia (2003:23) a noção de currículo foi tão ampliada que se perdeu a própria concepção de currículo.

> Eu julgo que os teóricos que tratam de currículo num sentido estrito acabam não tratando, não dando conta da questão mais ampla do currículo, da escola, da educação... A visão estrita do currículo é a visão perigosa do especialista, porque entendo que o especialista perde a visão mais ampla, limitando-se a querer entender o seu específico sem um quadro mais geral. Então essa discussão de um currículo stricto sensu me parece limitada.

Apresenta-se assim uma situação contraditória. De um lado uma visão restrita do currículo fica presa às análises apenas da escola ou até da sala de aula, discutindo as disciplinas escolares e os conhecimentos que são transmitidos ou falam dos conhecimentos que são criados ou recriados no processo de ensino e aprendizagem. Estas análises não abordam as relações extras escolares e não apontam as determinações externas ao currículo. Mas aqueles que buscam uma análise mais abrangente correm o risco de ampliar demais sua pesquisa e a partir daí tudo pode ser considerado como currículo. (Moreira e Garcia, 2003).

Para evitar, de alguma forma, essa contradição, pretendemos, neste capítulo, analisar a EJA e seu projeto político pedagógico a partir dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nosso objetivo é de compreender o que se

passa na educação de adultos a partir da dinâmica dos sujeitos envolvidos na prática educativa, entendendo-se prática educativa as ações que se desenvolvem no projeto, dentro do espaço físico da escola, da sala de aula, mas também nos espaços fora da escola. Entendemos que a EJA não se limita ao espaço físico da escola, sua abrangência, por seu caráter de movimento instituinte, ocupa espaços políticos e culturais além do estritamente escolar. Nesse movimento os sujeitos adquirem um papel fundamental na constituição da EJA, na determinação dos objetivos da prática educativa e na definição dos papéis da escola e da educação para os sujeitos adultos.

Nesse momento aparece o conflito entre o sistema de ensino, com suas determinações institucionais, inclusive nas definições curriculares e o caráter instituinte dos sujeitos da EJA.

Segundo Sacristán (1998) a importância dos objetivos foi destacada em excesso na hora de formular as estruturas das ações dos sujeitos e bem concretamente na definição do desenho curricular. Ele afirma que a ação pensada sem o envolvimento dos sujeitos pode colocar os sujeitos professores no papel de agentes instrumentais que desenvolvem atividades pensadas de fora, sem sua participação. Como conseqüência diz Sacristán (1998:48) que *"la estructura tecnológica de la planificación de la acción que parte de la de declaración de objetivos tiene poco valor movilizador de la acción comprometida sin esse compromiso del sujeto".*

No entanto, esse conflito entre a ação autônoma dos sujeitos e o acatamento dos currículos estabelecidos de fora, seja pelo Estado, pelo Sistema de ensino, por alguma gerência de educação, não é fácil de se resolver. Na verdade, percebemos, que não se trata de evitar o conflito, mas de compreendê-lo e a partir dele agir e propor alternativas educativas.

A EJA é uma modalidade de educação que acontece vinculada ao sistema público de ensino e a uma determinada instituição escolar. Portanto, a EJA tem objetivos específicos em relação ao currículo, ela também lida com conteúdos, mas não se restringem aos conteúdos escolares. Além do mais é uma modalidade que vive o conflito e exerce constantemente seu papel negociador, seja internamente, na relação entre professores e alunos, seja externamente, com as instituições educativas.

Assim, por causa desse caráter negociador e instituinte da EJA, vamos trabalhar, de um lado, com a noção de currículo escolar enquanto um elenco de conteúdos trabalhados, mas vamos também trabalhar com as relações que se estabelecem na EJA, mediadas pelas relações de saber.

Assim que este capítulo buscará dialogar com algumas questões que permeiam o debate atual: como e o que é o aprender para o jovem e adulto? O que é o saber? Que saberes/conhecimentos interessam a jovens e adultos? Que relações são estabelecidas entre o mundo da vida e do trabalho desses jovens e adultos e a produção de informações e de conhecimentos? Como que projetos políticos pedagógicos de EJA podem ampliar a capacidade de inserção e de autonomia desses homens e mulheres frente às várias situações da vida?

### 4.3 Relação com o saber e as figuras do aprender

O desafio é de buscar explicitar os conceitos de saber e de aprender, que implicam uma ação, uma atividade concreta, ou uma relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. O que é o saber? Que relações existem entre o aprender e o saber? Como e onde se adquirem saberes ou conhecimentos? E como os sujeitos são imbricados nessas relações com o saber? Qual o significado das relações com o saber na Educação de Jovens e Adultos.

O foco teórico e epistemológico da pesquisa é a relação com o saber que no entendimento de Charlot (2000) é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades se inscrevendo no tempo.

A questão para Charlot é de compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. “Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta e garante sua mobilização frente o saber e frente a sua atividade”. (Charlot: 2001:19). Mas qual é a definição de saber? E de que saber se está falando? E o que significa aprender esses saberes?

Aprender pode significar adquirir um conhecimento, no sentido estrito da palavra, um conteúdo intelectual, em alguma área do conhecimento. Mas, também significa adquirir alguma capacidade "prática" um saber fazer algo. Aprender alguma técnica de trabalho, por exemplo. Também se aprendem valores, conceitos, comportamentos. Enfim, são saberes que se aprendem, em situações diversas.

Aprender também pode ser a capacidade do sujeito de apropriar-se do mundo ou a capacidade de projetar e realizar seus projetos, desenvolvendo suas estratégias frente às várias relações que possa vir a estabelecer.

De qualquer forma, saber, enquanto uma ação, é uma forma específica de relação com o mundo. As relações dos homens e mulheres com o mundo são mais amplas que a relação de saber, mas elas implicam, de uma forma ou de outra, um processo de aprendizagem de um saber. A idéia de saber supõe e implica um sujeito, sua atividade e uma relação do sujeito com ele e com os outros. O produto dessa relação – um conhecimento produzido – pode entrar na "ordem do objeto", tornando-se assim um "produto comunicável", uma informação disponível para outrem. (Charlot, 2000:61).

Esse saber, conceituado como resultado de uma atividade do sujeito em relação com, é diferente da noção de informação, que são dados externos ao sujeito, armazenada, estocada, por exemplo, em livros ou em bancos de dados. Para Charlot, saber sempre supõe uma relação específica, não autônoma, do sujeito consigo, com o mundo, com os outros – uma atividade do sujeito de saber. Essa ação será, no entanto, produto de relações epistemológicas entre os seres humanos.

> O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão... não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente relações sociais. (Charlot, 2000:63)

A palavra chave, portanto, entre saber, aprender e o sujeito do saber é relação. "A definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo". (Charlot, 2000:60).

Charlot apresenta 3 formas de relação epistêmica com o saber:

Uma relação com um saber-objeto. Saber, nessa forma, é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas, projetos. Aqui o sujeito toma posse de um saber. Charlot também chama esse processo epistêmico de objetivação-denominação, que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente que se apropria de tal saber. O saber existe em si, fora do sujeito, e parece ter se constituído autonomamente sem uma relação de saber anterior.

Passar ao domínio de uma atividade. Aprender é dominar uma atividade ou capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente. Esse processo não gera um produto, um saber-objeto que pudesse ser nomeado sem referência a uma atividade. Charlot chama essa relação de "imbricação" do Eu na situação, o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade "engajada" no mundo. Pode ser uma atividade de trabalho como qualquer atividade no cotidiano da vida, como nadar, andar de bicicleta, etc. A descrição de qualquer dessas atividades, por mais simples que seja, é diferente do fazer, da ação de fazer. O aprendizado da atividade é diferente da enunciação da atividade. Mesmo a apropriação do enunciado da atividade, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio da atividade.

Por fim, aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo próprio, através da relação com os outros. Significa entrar em um dispositivo relacional, de negociação da realidade. Aprender é ser capaz de distanciar-se da realidade, dos outros, capaz de perceber seu meio e se relacionar, aprendendo a regular e negociar as relações. O sujeito epistêmico é um sujeito afetivo, efetivo e relacional. É uma aprendizagem de valores, de culturas, de condutas, comportamentos, de ações sociais e políticas.

Nas três figuras apresentadas há uma atividade, existe um sujeito, enquanto forma de consciência, o indivíduo "controla" suas ações e relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, tem consciência. Essa consciência, esse saber, está presente nas 3 figuras do aprender.

A noção de saber abrange um campo muito mais vasto do que aquele vinculado estreitamente a uma lógica de apreender conhecimentos dentro de um processo educativo. Saber podemos afirmar, nesse primeiro momento, vai além da capacidade de fazer algo, incluir a capacidade de gerir,

de fazer escolhas, de arbitrar valores diferentes, e às vezes, contraditórios. Não é somente um elenco de habilidades para este ou aquele posto de trabalho ou para determinada atividade. Aprender algo envolve o sujeito e os sujeitos em uma relação complexa com o saber, em todas as suas acepções.

A dificuldade que aqui se apresenta está em verbalizar a sabedoria já adquirida pela experiência e o saber aprendido no processo educativo.

Trata-se, portanto, de determinar o processo educativo, o processo de aprendizagem e não de avaliar os conhecimentos e os possíveis progressos de um indivíduo nesse ou naquele "conteúdo" de saber. Não se trata de categorizar os indivíduos pelo seu conhecimento, ou pelos deslocamentos sociais que eles possam ter realizado em função de inserções formativas, ou de avaliar se os conhecimentos adquiridos nessas inserções interferiram diretamente em sua competência.

Um outro ingrediente da relação com o saber e com o aprender diz respeito à comunicação e à linguagem, ao discurso sobre a atividade de trabalho. Refere-se à possibilidade ou não de transmissão e registro de saberes. É o momento de verificação da possibilidade e dos meios utilizados na transformação dos saberes construídos em serviço em patrimônio, herança e nas formas coletivas de ajuda mútua e de transmissão de heranças e experiências adquiridas.

Existe uma outra dimensão da aprendizagem que é a capacidade do indivíduo em incorporar em sua história, em maior ou menor medida, os currículos e saberes anteriores ao seu saber da experiência de vida, uma capacidade de fazer confluir o patrimônio adquirido na sua experiência. É a capacidade de lançar mão de sua aprendizagem, no momento adequado, nas situações reais de vida. Significa também um esforço pessoal na aquisição desse saber e desse poder.

De acordo com Schwartz (1998:129), essas recorrências nos levam ao campo das condições da relação ao saber.

> Que valor tem o meio? Quais são seus horizonte de uso para que a pessoa deseje apropriar-se das ferramentas formais (embora parciais) de seu domínio? Trabalhos recentes exploraram esse campo, principalmente a propósito das trajetórias escolares. (B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rocheix, Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, A. Colin, 1992) ou das constatações de que a inserção em situação de trabalho

> de jovem egresso do sistema escolar, sem bagagem aparente, modificava positivamente sua relação inicialmente negativa aos aprendizados formalizados.

Por fim, a forma epistêmica relacional apresentada por Charlot, mais abrangente, que envolve, mas não exclui as outras formas, nas relações de trabalho ou em alguma atividade implica a capacidade dos indivíduos de se relacionarem, de estabelecerem negociações e de serem capazes de registrar e transmitir informações, experiências, análises, adquirir heranças e transformar os saberes em patrimônio social.

Como conclusão, podemos afirmar que esses conceitos aqui apresentados perpassam hoje a educação de jovens e adultos, e que faz parte do programa educativo da nossa época a construção da confiança no valor da cultura e no da educação. Essa idéia de que todo ser humano é portador do direito à educação e a realização desta através da escolarização universal, motivo pela qual a carrega de conteúdos, "constituye una de las realizaciones más relevantes para caracterizar las transformaciones ocurridas en las sociedades durante el siglo XX". (Sacristán,1998:179)

Assim ao falar de escola, de educação escolarizada, nos situamos diante de fenômenos que vão além da transmissão "desinteressada" da cultura como um conjunto de significados abstratos, universais. Esses significados se referem a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida, a formas reais de organização da economia e da política e a uma certa hierarquia de valores. Sacristán (1998) afirma, portanto, que as escolas que conhecemos e mesmo a que se projetam são produtos históricos, uma amálgama de diferentes interesses e práticas variadas. Portanto, o debate essencial da educação é sobre a que projeto cultural, político, econômico queremos que ela sirva. Para nós ficam as questões: que EJA queremos e para qual sociedade? Quais valores culturais queremos construir? Qual o projeto cultural que determina as opções estruturais da EJA? Ou melhor a EJA pode contribuir na construção de qual projeto cultural?

### 4.4 Apresentação e análise de experiências de EJA em Belo Horizonte

A apresentação das duas experiências de EJA estará pautada pela ação dos sujeitos nelas implicados e pelas relações que acontecem entre estes sujeitos, mediados pelo projeto político pedagógico das experiências, envolvendo a organização dos professores, dos alunos, o plano curricular e as

relações políticas externas ao projeto, na relação, por exemplo, com o sistema educativo do município de Belo Horizonte. Vamos apresentar os itinerários de formação do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), que acontece na Escola Municipal União Comunitária e a experiência da Escola Municipal Caio Líbano Soares[23].

São vários os motivos de escolha dessas duas experiências de EJA: as duas nasceram como educação de jovens e adultos, na década de 1990, antes mesmo da legalização da educação de jovens e adultos a partir do parecer CNE/CEB 11/2000.

São experiências de EJA inseridas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, já institucionalizadas. Elas acontecem nos 3 turnos de escolas públicas. Estão, dessa forma, submetidas às regras do sistema de ensino da rede pública. Ambas seguem, de alguma forma, os condicionantes da Escola Plural[24].

São experiências com mais de 10 anos de existência e por isso possuem todas as características mais gerais da EJA, que irá nos propiciar elementos de análise de outras experiências de EJA que podem estar ocorrendo em outros lugares. Além de que seus profissionais já têm uma reflexão acumulada sobre seu trabalho e mesmo sobre a EJA.

Por fim, o PET e a Escola Municipal Caio Líbano Soares possuem diferenças significativas quanto a organização do espaço e tempo dos jovens e adultos e quanto a própria organização curricular. Trabalham com concepções diferentes sobre a constituição do currículo, mesmo que os projetos estejam voltados para a garantia do direito à educação dos seus alunos. O PET trabalha com uma concepção flexível de seu projeto político pedagógico enquanto que o projeto político pedagógico da E.M. Caio Líbano Soares trata o conhecimento de forma mais estruturada. Essa diferença entre os dois projetos é de fundamental importância para a análise e compreensão da constituição do

[23] Estas duas experiências têm sido objeto de estudos e pesquisas por outros pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de São Paulo (USP). Ver: BERNARDO, Paula Cristina. PET Projeto de Educação de Trabalhadores: A educação enquanto direito subjetivo de jovens e adultos em Belo Horizonte. Dissertação de mestrado, USP. Defendida em 2005 e CUNHA, Charles Moreira. O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos: A experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores- PET. Dissertação de mestrado, FAE/UFMG, defendida 29 de maio 2003.

[24] Escola Plural, política pública de educação iniciada na rede municipal de Belo Horizonte em 1992.

campo da EJA. As duas escolas oferecem elementos analíticos que estão presentes na grande maioria das experiências de EJA nas escolas públicas.

Para analisar as duas experiências vamos trabalhar com a noção de diferença entre as experiências e não com a análise de valor, mesmo porque nas entrevistas dos professores das duas escolas, a avaliação é que ambas as experiências atendem satisfatoriamente aos objetivos propostos para os jovens e adultos que chegam.

### 4.4.1 O Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) na Escola Municipal União Comunitária

#### 4.4.1.1 Origem do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET)

Desde 1995, a Escola Sindical 7 de Outubro[25], a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e, desde 1998, também a Escola Municipal União Comunitária desenvolvem o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET). É um programa de educação fundamental para jovens e adultos na região industrial de Belo Horizonte.

A idéia de desenvolver uma ação educativa junto aos trabalhadores e trabalhadoras fez com que a Escola Sindical 7 de Outubro encaminhasse ao ISCOS-CISL(Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo – Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori), o Projeto de Educação de Trabalhadores. Em sua primeira formulação, o Projeto propunha elaborar uma ação político-pedagógica de educação de adultos trabalhadores, ao mesmo tempo em que

---

[25] A Escola Sindical 7 de Outubro, localizada no Centro Industrial de Belo Horizonte, no bairro Barreiro de Cima, integra a rede nacional de formação da CUT. Fundada em agosto de 1987, fruto de uma parcerias com a CISL, Central Sindical italiana, 7 de Outubro é uma homenagem aos 33 operários metalúrgicos mortos e mais de 3.000 feridos à bala, no dia 7 de outubro de 1963, na repressão a uma greve dos trabalhadores da USIMINAS, em Ipatinga, região metalúrgica de Minas Gerais. Ao mesmo tempo em que trabalha para o fortalecimento de uma política nacional de formação na Central, a Escola volta seu olhar para a organização do movimento sindical cutista nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que constituem sua região de abrangência, para a qual as atividades formativas são prioritariamente oferecidas. (Coordenação executiva da Escola Sindical 7 de Outubro. Apresentação da Escola Sindical 7 De Outubro. Disponível em www.escola7.org.br. Acesso em agosto de 2006)

pretendia sensibilizar dirigentes sindicais para demandas relacionadas ao direito dos trabalhadores à educação e promover um intercâmbio com dirigentes de sindicatos italianos para troca de experiências na área de educação popular.

É interessante registrar que o PET, na sua origem, tinha um subtítulo: alfabetização e suplência de 1ª à 4ª série. Nessa época a modalidade EJA já fazia parte da Lei de Diretrizes e Base 9394 de 1996, mas ainda com o caráter de curso supletivo e não fala da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino.

> Art. 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.
>
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (LDB 9394/96)

Sua regulamentação como modalidade e a definição de suas diretrizes curriculares deu-se com o parecer sobre a EJA (Parecer CNE/CEB 11) que é do ano 2000. A educação de adultos, como já pudemos analisar, ou era vista como alfabetização – ensinar a ler, escrever e a contar – ou era a suplência ou supletivo. Além do mais, havia uma concepção restrita da educação para adultos, como o importante fosse erradicar o analfabetismo e não oferecer uma educação de qualidade como direito. Essa concepção do direito à educação, apesar de já fazer parte do ideário do movimento democrático popular, ainda não se refletia plenamente nas propostas pedagógicas.

No entanto, em contato com as professoras e com membros da Escola Sindical que participaram da criação do projeto, pudemos perceber que o subtítulo – alfabetização e suplência - foi imediatamente abandonado, em função dos debates que se fizeram na época de implantação do projeto. O subtítulo também teve outra função que é a de se adequar juridicamente á estrutura oficial de ensino da época, já que participava do projeto a Secretaria Municipal de Educação.

Além do mais a idéia de se construir um projeto de educação de trabalhadores partiu do intercâmbio com a experiência das 150 horas

desenvolvidas pelas centrais sindicais italianas[26], desde 1982, que exigia uma participação paritária dos sindicatos dos trabalhadores e das centrais sindicais na formação dos trabalhadores italianos.

Um dos participantes no início do PET, o professor Vicente, em resposta a um questionário feito pela professora Antônia Aranha[27], em 1998, em sua pesquisa de doutorado fala desse momento e explica a influência da experiência italiana:

> A Escola Sindical 7 de Outubro, desde a sua fundação, mantém intercâmbio com centrais sindicais de outros países. E, num desses contatos com uma central sindical italiana chamada CISL - Central Italiana de Sindicatos de Trabalhadores - mais especificamente com a Região da Emília Romagna, a Escola começa a conversar sobre o interesse de realizar uma experiência pedagógica, com o eixo de trabalho-educação aqui no Brasil, aproximando-nos um pouco da Experiência das 150 horas desenvolvida na Itália.
>
> A *Experiência das 150 horas* foi um projeto de educação e formação dos trabalhadores italianos. Eles adquiriram esse direito através de greves e negociações com o Ministério da Educação italiano. A reivindicação virou contrato onde cada trabalhador italiano teria o direito por ano a 150 horas de tempo pago pela empresa para estudar, desde que ele aportasse outras 150 horas do seu tempo livre. O trabalhador poderia escolher inclusive qualquer tipo de curso que ele quisesse fazer. Esse projeto teve uma repercussão muito grande na Itália porque sua estruturação, em todo o país, dos cursos de 300 horas, foi feita por uma comissão tripartite da qual faziam parte os sindicatos, através das centrais sindicais, o Ministério da Educação e os empresários. Nessa comissão era definido o conteúdo, a metodologia, o currículo, a formação de professores, e tudo que se referia ao projeto.
>
> Essa experiência inspirou a Escola Sindical na conversa com os trabalhadores italianos no sentido de poder desenvolver uma experiência parecida em Belo Horizonte. Em 1992 a Escola iniciou as negociações com a prefeitura e quando o PT ganhou a prefeitura de Belo Horizonte, em 1994, foi possível iniciar a experiência, com o apoio político do então sub-secretário Prof. Miguel Arroyo.

Nos anos de 1995 a 1997, o projeto funcionou como se fosse um curso de 1ª à 4ª séries e, em 1998, foi ampliado para curso de ensino fundamental (1ª à 8ª séries). Suas atividades passaram a realizar-se, então, em

[26] Para um maior conhecimento da experiência das 150 horas na Itália ler: OLIVEIRA, Miguel Darcy de "Conhecer para transformar: os operários italianos compõem uma sonata para os patrões". In: Vários, Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1985.
[27] A professora Antônia Vitória Soares Aranha é professora da Faculdade de Educação da UFMG.

dois espaços: tanto na Escola Sindical, quanto na Escola Municipal União Comunitária. Depois de um ano as turmas foram todas para a escola pública.

Aqui é importante apontar que esse projeto de educação, que funciona como se fosse uma escola, não parte do poder público, mas é gestado e gerido de fora do poder público. Sua gestão é paritária, envolvendo a Secretaria de Educação, os professores da rede pública que trabalhavam no projeto e o movimento sindical. Como nos relataram os professores do projeto, a relação com a Secretaria sempre foi muito tensa. Eles nos apresentaram dois motivos: a primeira razão é de concepção. Parecia um contra senso à Secretaria que um projeto de educação e de ensino pudesse ter vida própria e ter sido gestado fora de uma instituição oficial de ensino, e o outro motivo, que também pode ser tomado como de concepção, é que o projeto ganhava uma autonomia na definição de sua estrutura, que fugia, como veremos, aos parâmetros e às diretrizes curriculares da suplência e do supletivo.

O professor Vicente (1998), no questionário da profª Aranha, relata esse período e apresenta como foi o processo de negociação com a prefeitura.

> Começamos com 8 alunos, porque não houve divulgação do projeto no início. Éramos cinco professoras concursadas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Logo depois houve uma ampliação para seis professoras e agora com 80 alunos. Trabalhamos com adultos acima de 18 anos, sem idade limite. Eram trabalhadores desempregados ou pessoas que estavam chegando ao mercado de trabalho. Trabalhamos durante dois anos da 1ª à 4ª série e, de forma experimental de 5ª à 8ª série. Na verdade, de 1ª à 8ª série, já que a gente nunca trabalhou com séries separadas, era como se fosse um ciclo único de adultos. Na verdade nós fizemos a experiência de um ano de 1ª à 8ª série com alguns alunos que já tinham recebido o certificado de 4ª série no projeto. Até aqui o projeto tinha a aprovação e o apoio político da Secretaria, que implementava no município a Escola Plural.
>
> Em 1997, a prefeitura de Belo Horizonte já não estava mais nas mãos do Partido dos Trabalhadores e havia mudado inclusive toda a Secretaria da Educação e nós começamos todo um processo de renegociação com a nova Secretaria. 1997 foi o ano em que todos os alunos assumiram o risco de ver o projeto terminar, deles terem de ir para outra escola ou desistirem de estudar enquanto a gente renegociava com a Secretaria.
>
> Aproveitamos o momento e reescrevemos o projeto, porque nossa intenção era ampliar o projeto tanto em número de alunos quanto em número de professores. Ao mesmo tempo chamamos a comunidade e os trabalhadores para se

> inscreverem no projeto. Conseguimos 600 inscrições de trabalhadores e desempregados maiores de 18 anos.
>
> Apresentamos essa demanda à Secretaria e verificamos duas questões interessantes de se observar na reunião com a Secretaria:
>
> Primeiro a dificuldade da Secretaria de Educação de dialogar com uma experiência que foi gestada fora do seu âmbito, fora da secretaria. Ela partiu de um movimento da Sociedade Civil, de uma Escola Sindical e de Sindicatos. Inclusive com envolvimento dos trabalhadores italianos - aí era mais incompreensível ainda: o que trabalhadores italianos teriam a dizer sobre a educação de trabalhadores do Brasil ou o que trabalhadores sindicalistas teriam ou têm a dizer sobre educação, já que eles não são educadores ou pedagogos ou professores?
>
> A segunda dificuldade que a gente percebeu foi que a Secretaria não conseguia compreender como que a gente se organizava, não conseguia compreender essa outra estrutura de educação, principalmente porque na Rede a Educação de Jovens e Adultos não tinha ainda recebido o impacto da Escola Plural.
>
> Mas, no final de 1997 conseguimos convencer a Secretaria da importância da realização da experiência. 300 vagas foram liberadas e a Secretaria permitiu que mais 9 professores fossem contratados e selecionados para o projeto.
>
> Nesse momento o projeto foi transferido para a estrutura física de uma escola pública - Escola Municipal União Comunitária, que era uma escola recém-fundada na Região do Barreiro de Cima, próxima à Escola Sindical. Era esse nosso segundo objetivo na negociação com a Secretaria: que a experiência fosse de fato realizada dentro de um espaço da escola pública, com todos os problemas que isso pudesse acarretar.
>
> E começamos 1998, com o processo de seleção dos alunos e dos professores.

O Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) tem a marca da Educação de Jovens e Adultos e nasceu marcado por um processo de negociação constante entre professores, alunos, gestores, órgãos públicos, movimentos. Ambos nascem na tensão entre a construção de sua autonomia e a imposição política do sistema de ensino.

A partir de 2003, o PET se desenvolveu em vários espaços diferenciados, na Escola Municipal União Comunitária, na Vila Corumbiara, no Hospital Júlia Kubistcheck, na Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP), no Lar Fabiano de Cristo. Os professores deram o nome a esse processo de ampliar o espaço físico do projeto de *PET Itinerante*.

Voltaremos a falar do *PET Itinerante* mais à frente ao discutirmos a relação da EJA com a escola e quais as razões que levaram os professores a fazer esse movimento para fora da escola.

O PET teve sua origem na demanda do movimento sindical de desejar influir nos rumos da educação dos trabalhadores. Mas, como opção política, não queria desenvolver um programa paralelo ao sistema público de ensino, pelo contrário, queria ser capaz de negociar e transformar esse sistema. Politicamente, essa também parece ser uma característica da educação de jovens e adultos.

Mesmo que muitas experiências de EJA não nasçam diretamente de uma demanda dos movimentos sociais, internamente, a escola de EJA sofre a força das necessidades de seu público. A força do movimento social, expressa nos sindicatos de professores, nos fóruns de EJA e em vários movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra, por uma educação de qualidade e adequada aos trabalhadores e trabalhadoras, baseada no direito de todos e todas a uma educação por toda vida.

A regulamentação expressa no parecer sobre a EJA vem confirmar os objetivos dessa luta do movimento social:

> Esta tarefa de propiciar a todos atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares . Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CNE/CEB 11/2000: p. 11)

#### 4.4.1.2 Identidade dos adultos da EJA

O público do projeto são jovens e adultos a partir dos 18 anos de idade. São trabalhadores e trabalhadoras de várias categorias profissionais, desempregados ou jovens na busca de seu primeiro emprego. Em sua maioria são pessoas inseridas no trabalho precário; advindas de uma trajetória escolar marcada por experiências de pluri-repetência, de abandono e de exclusão. O PET trabalha em média com 400 alunos por ano.

Na E.M. Caio Líbano Soares assim são definidos os alunos e alunas que freqüentam a escola: há uma grande diversidade quanto à faixa etária,

origem social, relação de trabalho, quanto à situação em relação à escolaridade.

Parte do tempo dos jovens e adultos é absorvida pelo trabalho e/ou com responsabilidades para com a família; há alunos em situação de risco social e alguns vivenciam situações de conflito com a lei e outros são portadores de necessidades especiais.

> Enfim, "são jovens e adultos, homens e mulheres, pais e mães, responsáveis diretos pela manutenção de seus domicílios, ou filhos que assumem responsabilidades com a manutenção da família ou, ainda, que estão iniciando uma vida de maior autonomia na família. Que buscam a EJA como início ou retomada de sua formação escolar... São trabalhadores vinculados à economia formal, ao trabalho autônomo ou à informalidade. Há os que se encontram desempregados e, entre os mais jovens, observam-se situações de busca do primeiro emprego. Em grande parte, atuam em áreas e atividades profissionais pouco qualificadas".
>
> (Escola Municipal Caio Líbano Soares. Projeto Político-Pedagógico, dez 2004, p.6-7)

O parecer CNE/CEB 11/2000 sobre a EJA também procura caracterizar o perfil dos alunos que chegam à educação de jovens e adultos (citando o parecer CNE/CEB nº. 15/1998):

> ... São adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade. (p.11)

Essas são definições sociológicas do adulto ou do jovem que participam da EJA. São definições feitas pelo que falta nessas pessoas. Não são as pessoas reais, de carne e osso que chegam à escola. Esse perfil contribui na definição do lugar social que ocupam esses jovens e adultos e pode contribuir na definição do projeto político pedagógico da escola. Mas, de toda forma, são informações universais que não dão conta da realidade da escola, da sala de aula.

É interessante notar que tanto no PET quanto na Caio Líbano Soares esse diagnóstico foi feito, mas foi questionado e ampliado.

Os professores e professoras do PET, mesmo tendo essa análise mais geral do perfil dos alunos, buscam conhecer os alunos e alunas que

chegam à escola no dia da matrícula. A matrícula é individualizada. É feita pelos próprios professores (as) através de uma entrevista com cada adulto ou jovem que vem se matricular. Esse é o primeiro contato com os alunos (as), é o diagnóstico inicial da história e do potencial de cada pessoa. Essa idéia de diagnóstico foi bastante questionada pelos professores (as) tendo em vista que a noção de diagnóstico pode trazer a idéia de descobrir a doença que acomete o paciente. Duas concepções – de doença e de paciente - que ferem a noção de sujeito com a qual as duas escolas trabalham e que rompe com a concepção do diálogo entre saberes. Não que se negue a importância da pesquisa sobre o perfil dos alunos, mas os professores entrevistados, das duas escolas, tratam com cuidado a idéia de perfil e de diagnóstico.

Diagnóstico também traz embutida a idéia de que alguém tem o poder de conhecer o outro e desse conhecimento traçar seu perfil. É uma idéia estática que nega, de certa forma, a idéia de processo individual e coletivo na apreensão e construção do conhecimento. Ambas escolas preferem trabalhar com o conceito de identidade individual e coletiva.

No PET a aceitação dessa perspectiva trouxe conseqüências na organização do trabalho, na sua estrutura curricular e nas relações que se estabeleceram entre professores e alunos mediados pelo conhecimento.

> Então, nesse primeiro momento, trabalhamos com a idéia de troca de conhecimentos e não diagnóstico, entre alunos e professores. Tínhamos a preocupação de estar observando os alunos, seus interesses, suas experiências, qual é seu universo simbólico em relação ao trabalho, em relação à educação, em relação à escola - isso era nossa preocupação... No primeiro momento com os alunos seria interessante trocar experiências de vida, trocar competências. De primeiro é certo que essa troca de competências não poderia ser nem pela escolaridade, nem pelos conteúdos aprendidos na escola, conteúdos escolares. Seria possível fazer uma atividade cultural, onde montaríamos diferentes estratégias onde todos os alunos pudessem passar pelas várias propostas? Essa foi a primeira discussão, de onde saíram várias questões: a questão do tempo, a do ritual, a da parceria, e saíram várias idéias. Foi a nossa primeira conversa: como devíamos agrupar os professores e os alunos na sua primeira semana no sentido de conhecer os alunos e de que os alunos pudessem conhecer os professores? (Professor Vicente, em resposta ao questionário da Profª Aranha, 1998)

Como conclusão, podemos afirmar que as duas escolas têm a preocupação de conhecer os sujeitos que retornam à escola, que vêm para a

EJA. E essa preocupação tem o objetivo de se saber a história social e cultural dessas pessoas, com a intenção de elaborar seu projeto político pedagógico.

No entanto, como veremos, esse conhecimento teve repercussões diferentes nas duas escolas. Os sujeitos da EJA são pessoas que trazem experiências e conhecimentos de outros espaços e tempos de sua vida, mas que chegam à EJA com a expectativa vinculada ao simbólico do que a escola representa na sociedade – um lugar e um tempo de aprender matérias organizadas em disciplinas para assim poder ter uma chance de melhorar sua vida. Esses jovens e adultos chegam exigindo uma escola organizada e estruturada nos parâmetros que eles conhecem, por ter vivido em outra época, ou por saber de seus filhos, amigos, parentes ou pelo que circula enquanto representação de escola na sociedade.

#### 4.4.1.3 Objetivos do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET)

O PET se propõe a desenvolver um programa de educação fundamental, de 1ª à 8ª séries, para jovens e adultos da Região Industrial de Belo Horizonte de tal forma a fornecer subsídios para a elaboração de uma proposta político-pedagógica de educação de jovens e adultos; constituir e capacitar uma equipe de professores para o trabalho com educação de adultos que atue também na socialização dessa experiência; sensibilizar a rede municipal de ensino para questões referentes à especificidade de uma proposta político-pedagógica de um ensino fundamental de qualidade voltada para jovens e adultos.

Enfim, o PET é uma experiência de educação para jovens e adultos trabalhadores cujo eixo baseia-se na relação entre a educação e os mundos do trabalho e das culturas. O Projeto faz parte da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. No entanto, enquanto definição política e pedagógica, a educação desenvolvida na Escola Municipal União Comunitária se refaz a cada ano, incorporando as experiências e reflexões adquiridas pela equipe do projeto, assim como se deixa moldar pela história e os conhecimentos dos novos trabalhadores e trabalhadoras que chegam. A escola e sua estrutura formativa – conteúdos, tempos, dinâmicas, técnicas, material de ensino – se alteram e se adaptam aos interesses, necessidades e exigências dos antigos e novos alunos e alunas que passam a conviver no espaço e tempos da escola.

O projeto de educação de trabalhadores é, dessa forma, marcado profundamente pela história, identidade e culturas de seus participantes – professores e professoras, alunos e alunas e por sua inserção na vida política e cultural de Belo Horizonte.

Na sua própria constituição, que poderíamos chamar de flexível, o PET busca atingir um de seus objetivos primordiais: desenvolver nos seus participantes a capacidade de projetar. Alfred Schutz, citado por Velho (1999:101), desenvolveu a noção de projeto como sendo a *"conduta organizada para atingir finalidades específicas".* Ou seja, a capacidade de abstrair, tomar decisões, elaborar planos de ações, avaliar situações, construir ferramentas de análise e de intervenção na realidade. Ele traz para o espaço e tempo escolar, a vivência diária dessa capacidade de projetar, principalmente no processo de construção e incorporação de saberes. E esse adulto vem para a escola com sua biografia e trajetórias de vida que darão significado e consistência ao seu projeto que irão se incorporar à sua identidade[28].

> A consistência do projeto depende, fundamentalmente, da memória que fornece aos indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos... As circunstâncias de um presente do indivíduo envolvem, necessariamente, valores, preconceitos, emoções. O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado das ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão de etapas de sua trajetória". (Velho, 1999:101)

O intuito do projeto é desenvolver um trabalho que procure o que é específico da formação de adultos. O primeiro passo é o de tratar o adulto como quem já sabe, e como quem tem noção de seus limites e possibilidades. O reconhecimento desses limites e capacidades insere os indivíduos no seu campo de possibilidades e amplia sua capacidade de elaborar e realizar projetos, numa relação que se estabelece no campo da intersubjetividade, da relação entre os sujeitos que se reconhecem com identidades próprias. Assim o projeto torna-se, sobretudo, o instrumento básico de negociação da realidade.

[28] Biografia, memória, trajetórias de vida se relacionam á questão do tempo. Para uma análise mais aprofundada da vivência do tempo na Educação de Jovens e Adultos ver: Silva, 2005.

Segundo Velho (1999:28):

> Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo do simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. Estas, por sua vez, nos termos de Schutz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos de *longue durée*.

As ações empreendidas são, na sua totalidade, uma busca dessa educação, que estabelece a formação humana como um processo global, e a vivência cultural como fundamental para a formação de sujeitos conscientes de seu próprio processo de formação.

O espaço da escola transforma-se em um lugar efetivo de sistematização e de produção de saberes. A escola deixa de ser o lugar de simples repetição de conhecimentos vindos de fora, que precisam ser memorizados e aprendidos pelos alunos. A educação aqui desenvolvida não tem como objetivo recuperar um tempo escolar perdido ou apresentar conhecimentos não adquiridos no tempo certo. Os adultos são sujeitos de direitos e, portanto, com direito ao acesso a saberes e conhecimentos produzidos pelos seres humanos em toda sua história. Além disso, eles têm o direito de criar autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, mais do que assimilar "conteúdos perdidos" em sua história escolar.

#### 4.4.1.4 O Currículo e os Agrupamentos.

O Projeto de Educação de Trabalhadores nasceu a partir de uma demanda do movimento sindical e seus professores e professoras tiveram em sua experiência de vida a vivência dos processos políticos e pedagógicos do movimento sindical e dos movimentos sociais. Essa cultura e reflexão sobre esses processos interferiram na organização dos processos de ensino e aprendizagem no Projeto de Educação de Trabalhadores, da Escola Municipal União Comunitária.

Os jovens e adultos chegam à Escola, no início do ano letivo. Vêem com seus cadernos, canetas na expectativa de encontrar uma sala correspondente à série que deixaram tempos atrás quando saíram da Escola

para trabalhar ou por desânimo de continuar a estudar. Mas, eles têm sua primeira surpresa. Os professores e professoras solicitam que eles procurem ocupar alguma sala, aleatoriamente. Eles não compreendem muito bem aquilo, e meio ressabiados, escolhem a sala onde eles têm mais conhecidos do bairro, ou agarram seu companheiro ou companheira e se encaminham para qualquer sala na expectativa do que vai acontecer.

Dois ou três professores entram na sala e propõem que cada um se apresente e conte um pouco de sua história de vida e de escola. Assim, cada um, aos poucos vai-se sentindo mais à vontade, e começa a indagar sobre que escola é essa que tem o nome de Projeto de Educação de Trabalhadores. Dessa forma, em geral, começam todos os anos: com a formação de agrupamentos aleatórios, buscando construir a identidade daquele grupo que naquele ano chegou na Escola. Acontece o encontro dos novos com os antigos alunos, dos professores com os alunos e juntos vão, mutuamente, se conhecendo, levantando expectativas, desejos, medos, ansiedades, apontando conhecimentos necessários e desejados ao processo de aprendizagem que ali vai ter continuidade.

O planejamento das atividades da semana do dia 12 a 15 de fevereiro de 2001 propunha a formação de 10 grupos aleatórios de, no máximo, 30 pessoas, mas com um único critério: que houvesse equilíbrio de gênero, que no grupo houvesse, se possível, o mesmo número de homens e de mulheres. Logo após, o planejamento descreveu os objetivos dessa atividade feita em pequenos grupos:

> Possibilitar que os/as participantes se conheçam e estabeleçam relações propícias ao trabalho coletivo. Do nosso ponto de vista (dos professores/as), é fundamental tentar captar o máximo de aspectos no que diz respeito à identidade dos/das participantes. O trabalho com o nome (dos alunos e alunas) possibilita uma primeira aproximação dessa identidade, mas é fundamental perceber (e pontuar para o grupo) as estratégias que cada um/uma utiliza para lidar com os desafios propostos. Ao optar por determinada estratégia de ação, o sujeito convoca as referências que construiu sobre escola e conhecimento (entre outras) e apóia-se em valores e preconceitos socialmente assumidos. (PET. Planejamento das atividades -12 a 15 de fevereiro de 2001)

Seguem sugestões de atividades, dinâmicas de grupo para todos os dias da semana, de segunda a quinta-feira. São dinâmicas de grupo e de teatro

que possibilitam atingir os objetivos propostos para a semana. É sugerido que se faça uma avaliação com os participantes após cada atividade desenvolvida, discutindo com o grupo as dificuldades, sensações, percepções e estratégias utilizadas por cada pessoa e pelo coletivo. Na quinta-feira é feita uma apresentação do Projeto de Educação de Trabalhadores com a presença de todos os alunos, num único grupo, através de uma montagem teatral feita com os alunos veteranos.

Assim, em 2001, está iniciado o processo de sistematização, aquisição e produção de conhecimentos desse ano.

Noutro ano, 2006, os agrupamentos de Identidade foram divididos em quatro etapas: raça, geração, gênero, sexualidade. Poderia haver outra etapa, caso surgisse no grupo outro aspecto importante na formação da identidade dos indivíduos e do coletivo. Da mesma forma, em todos os anos, a cada semana existe um planejamento indicativo do trabalho, com dinâmicas, textos, sugestões de filmes, músicas que cada professor adapta de acordo com a realidade de seu agrupamento.

Baseados na experiência dos anos anteriores, na sistematização e reflexão sobre os resultados dos grupos de identidade, e na escuta feita das demandas dos participantes do projeto, surgem novas propostas de agrupamentos para dar continuidade ao trabalho. Essas propostas podem surgir da própria reunião de planejamento nas sextas-feiras ou algum professor ou grupo de professores prepara alguma sugestão para ser discutida, analisada, ampliada ou negada pelo coletivo de professores.

> A organização do trabalho pedagógico permite-nos, entre outras coisas, experimentar uma dinâmica de formação continuada. A composição de agrupamentos flexíveis potencializa o trabalho coletivo dos professores uma vez que estes transitam pelas diversas áreas do conhecimento. Além disso, os professores trabalham sempre em conjunto: em duplas, trios, ou em grupos de cinco, de acordo com as necessidades do trabalho. Essa organização exige trocas, diálogos, pesquisa, produção. Nas reuniões semanais, experimentamos uma dinâmica coletiva de reflexão e reelaboraçào da prática pedagógica. Os desafios e dilemas que daí emergem, impulsionam a busca por novos espaços e tempos de formação. (Projeto do PET para o CME. E.M.União Comunitária. Set. 2004)

Vejamos alguns exemplos de agrupamentos que aconteceram em 2001, frutos dessa dinâmica coletiva de elaboração da prática pedagógica:

| AGRUPAMENTO | COMPOSIÇÃO | OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|---|
| **1. PESQUISA**<br><br>Início: 13 de março.<br>Término: 19 de junho.<br>Com complemento em agosto. | ▪ Dividir os/as inseparáveis; garantir em cada grupo a diversidade de gênero, moradia, idade...<br>▪ Estratégia de composição – em cada grupo de identidades, dividir os/as participantes em 7 novos grupos | ▪ Desenvolver um processo de pesquisa sobre regiões do Barreiro:<br>▪ Discutir as formas e tipos de pesquisa e os conhecimentos que são empregados nessa tarefa.<br>▪ Analisar o local e sua cultura: como se constituiu; origem dos moradores; características econômicas; os problemas enfrentados no cotidiano; as formas de enfrentamento...<br>▪ Enfocar os sujeitos e suas representações sobre o lugar.<br>▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens.<br>▪ Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ Dados de pesquisas, gráficos e tabelas: conjunto de gráficos e tabelas sobre emprego e desemprego; gráficos e tabelas do PET; ficha de matrícula do PET.<br>▪ Produção de gráficos e tabelas a partir de pesquisa sobre o perfil identitário dos/das participantes, realizada em cada grupo.<br>▪ Montagem dos mapas de BH utilizando a versão do catálogo telefônico.<br>▪ Análise do diagnóstico sobre a região do barreiro – conclusão.<br>▪ Produção de texto individual, situando as impressões dos/das participantes sobre a vida no lugar. Socialização das produções.<br>▪ Estudar MALINOVSKI |

| AGRUPAMENTO | COMPOSIÇÃO | OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|---|
| **2. DIVERSIDADE CULTURAL**<br><br>Início: 02 de abril a 26 de junho. | ▪ Critério: diversidade de gênero e geração.<br>▪ Estratégia de composição: na quadra, a dinâmica de ocupação de espaço. Formar 4 grupos – mulheres de 18 a 29 anos, homens de 18 a 29 anos, mulheres de 30 anos acima, homens de 30 anos acima. Em cada um dos quatro grupos, distribuir fichas numeradas de 1 a 8.<br>▪ Segunda enturmação: critério – região que deseja pesquisar. | ▪ Possibilitar a apropriação de referenciais teóricos para análise da realidade social: cultura da violência, organizações populares e significado da pobreza, negociação da realidade...<br>▪ Desencadear processos que gerem o posicionamento sobre as questões sociais, provocando o desequilíbrio de hipóteses de explicação da realidade.<br>▪ Apropriar-se do conceito e refletir sobre a **diversidade cultural:** étnica, de gênero, raça, geracional, religiosa.<br>▪ Possibilitar a reflexão e o (re)posicionamento sobre as formas de relações sociais: preconceitos, valores, ética, relação com o sagrado e a religiosidade...<br>▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens.<br>▪ Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ Filme "Eu, Tu, Eles". Enfoques: maternidade, prazer, casa, relação de gênero, a mulher e o trabalho.<br>▪ Gabriel Pensador: Para entender o Brasil.<br>▪ Zuenir Ventura: A cultura da violência.<br>▪ Oficina: mídia e informação.<br>▪ DAMATTA, Roberto. O que faz o brasil, Brasil?.1989<br>▪ VELHO, Gilberto. Desvio e Divergência – uma crítica da patologia social. 1985<br>▪ ZALUAR, Alba. A Máquina e a Revolta – as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.<br>▪ VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro:.<br>▪ Estudo de casos a apropriação do conceito de *negociação da realidade.*<br>▪ As religiões surgidas no Oriente Médio: monoteísmo.<br>▪ O livro das religiões.<br>▪ Discussão sobre a raiz "abraâmica" das três religiões – judaísmo, cristianismo, islã.<br>▪ E outras referências bibliográficas |

| AGRUPAMENTO | OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|
| **3. AVALIAÇÃO**<br><br>Início: 18 de junho<br>Término: 29 de junho | ▪ Refletir sobre o processo de conhecimento;<br>▪ Nomear/ significar o conhecimento produzido e o processo de construção vivenciado.<br>▪ Refletir sobre as faltas e lacunas no processo vivido no trabalho proposto pelo PET.<br>▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens. Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981.<br>▪ Como os sujeitos construíram sua passagem pelos agrupamentos (percurso no PET)<br>▪ Dinâmica: **Estrada da Formação**.<br>▪ Elaboração coletiva compondo a *memória dos momentos vividos no PET*. |
| **4. RELAÇÕES INTERNACIONAIS**<br><br>Início: 08 de outubro | ▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens.<br>▪ Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ Trabalho com mapas: localização dos países do Oriente Médio com maior tensão; países aliados na guerra contra o Afeganistão; localização e diferenciação entre árabes e mulçumanos; processos de descolonização.<br>▪ *Teoria do Agendamento*.<br>▪ Texto da Susan Sontag.<br>▪ Projeção e discussão da estrutura do Jornal Nacional – *como se produz uma notícia.* |

| AGRUPAMENTO | COMPOSIÇÃO | OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|---|
| **5. CULTURA CORPORAL**<br><br>**Início: 17 de outubro** | | ▪ Expressar e refletir sobre as noções de corpo e corporeidade.<br>▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens.<br>▪ Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ Dinâmicas: expressão das noções subjetivas sobre o corpo.<br>▪ Exposição: **o corpo através dos tempos** – mostra de slides, lâminas e gravuras/ pinturas expressando a concepção de corpo em diferentes épocas e estilos.<br>▪ A partir da exposição: como perceberam o corpo retratado; que hipóteses para justificar a forma de expressão utilizada; que hipóteses sobre a relação temporal – cultura e valores – dessas expressões.<br>▪ Confecção de máscaras.<br>▪ Discussão: papéis sociais/ máscaras sociais.<br>▪ Oficinas: Sexualidade; Biodança; Dança afro; Dança do Ventre; Brincadeiras; Aeróbica; Teatro de Sombras. |

| AGRUPAMENTO | COMPOSIÇÃO | OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|---|
| **6. MEMÓRIAS**<br><br>Início: 20 de novembro | ▪ Ter em cada grupo pessoas de idades diferentes para compartilhar as histórias e memórias e investir na relação entre os participantes mais jovens e os mais adultos.<br>▪ Estratégia: formação inicial de 4 grupos com as faixas etárias: 18 – 26 anos; 27 – 34 anos; 35 – 45 anos; 46 anos e mais. Em cada um desses 4 grupos proceder a redivisão em 8 grupos. | ▪ Possibilitar a reflexão sobre uma das dimensões fundamentais do mundo adulto, *a memória*, buscando elementos de sua utilização no processo de conhecimento.<br>▪ Proporcionar um aporte para a AVALIAÇÃO – do processo de formação dentro e fora do PET.<br>▪ Encaminhar o processo de avaliação do conhecimento construído no PET, com ênfase nos valores construídos a partir do PET; nos deslocamentos experimentados no PET; na construção de novos significados – o que mudou a partir do PET –; na autonomia diante do conhecimento e na vida.<br>▪ Possibilitar a interlocução com a escrita dos participantes.<br>▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens.<br>▪ Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ Exposição: algumas luzes sobre muitas memórias. Montagem de um museu, utilizando 4 salas da escola, expondo objetos antigos de uso cotidiano.<br>▪ Discussão sobre o que foi visto na exposição: o que estava em cada sala (memória coletiva); o que chamou a atenção; quais os critérios utilizados para a organização dos espaços; o que os objetos provocam na memória de cada um (memória individual); o que acrescentaria nessa exposição.<br>▪ Escrita com referência a um objeto destacado (pode ser um objeto ausente que veio à memória a partir da exposição). Escrever não sobre o objeto, mas contar sobre a história individual a partir do objeto citado<br>▪ Socialização dos textos produzidos.<br>▪ *Ritos de passagem*: em cada grupo, escolhe-se a melhor dinâmica. *O que marcou sua passagem para o mundo adulto?: C*ada participante representa sua passagem e a apresenta.<br>▪ Mapa dos deslocamentos espaciais até a entrada no PET (significados) |

| AGRUPAMENTO | COMPOSIÇÃO | OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|---|
| **7. LINGUAGEM MATEMÁTICA**<br><br>Início: 12 de novembro | ▪ Critério: diversificar para garantir o encontro de pessoas que ainda não trabalham juntas.<br>▪ Estratégia: reunir os participantes no extinto agrupamento de Relações Internacionais. Fazer a divisão interna dos participantes em 8 listas (tarjetas), incluindo as pessoas que estiverem ausentes. | ▪ Possibilitar aos participantes um diálogo com a matemática que destitua mitos do tipo: "a matemática é mais difícil que as outras matérias; nem todos aprendem matemática; é o conhecimento mais nobre, mais importante".<br>▪ Discutir a matemática como linguagem que se estrutura numa determinada lógica; possibilitar a apropriação de instrumentos da matemática para a leitura e resolução de situações.<br>▪ Investigar como os participantes constroem autonomia diante do conhecimento matemático.<br>▪ Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens.<br>▪ Possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação. | ▪ Elaboração de mensagem cifrada para os colegas, utilizando os elementos de quatro grupos de símbolo. Tema: *o que é a matemática para mim; o que penso sobre a matemática; expectativas sobre o agrupamento...*<br>▪ A matemática como linguagem; linguagem e lugar social; levantamento das primeiras hipóteses.<br>▪ História do Chico Bento (lâmina e xerox).<br>▪ História da bicicleta. CD com a história de Geraldin: recomposição da história com os fragmentos captados. Discussão: A linguagem utilizada possui uma lógica? Como Geraldim aprendeu a andar de bicicleta? Que lógica empregou? Quais os problemas da comparação utilizada por Geraldim?<br>▪ Lógica e argumentação: Problema do 2+2:2; ou 2 e 2: 2 (depende de onde está a vírgula); exercícios de lógica; *aboletando na roda*. |

(Relatório do PET 2001)

Os agrupamentos de 2001 foram tomados aqui como ilustração do processo e da dinâmica construída no PET, que é diferente e igual, ao mesmo tempo, a cada ano. Não é nosso objetivo entrar em detalhes apresentando todos os agrupamentos que ocorreram em todos os anos de funcionamento do PET.

O eixo de formação no PET sempre foi o Trabalho, mas em 2003, entraram muitos alunos na faixa de 18 a 25 anos de idade. Nessa faixa de idade, a vida se organiza em torno de outras necessidades e o trabalho deixa de ter centralidade na vida e passa a figurar como provedor dessas outras necessidades e possibilidades de outras relações sociais, fora do mundo do trabalho. O PET para avançar na discussão das questões da juventude e da sua cultura firmou um convênio com o Projeto de Agentes Culturais Juvenis da UFMG, representado pelo professor e pesquisador Juarez Dayrell. Esse convênio alimentou na equipe do PET a discussão sobre a juventude e possibilitou a inserção de um outro eixo no Projeto – a Cultura.

Para o PET a Cultura é pensada como organizadora do homem em coletividade. *"Compondo uma 'teia de significados compartilhados' (GEERTZ, 1978) nela estão presentes valores, crenças, visões de mundo que conformam a existência em sociedade".*

Para aprofundar esse debate ainda em 2003, em junho, foi realizado o Seminário de Cultura com as seguintes atividades:

> 1. Apresentação de Grupos Culturais
>    Alunas de artes cênicas da UFMG: Meninas de Sinhá; Teatro da APAE; Tambolelê; Orquestra de Berimbau; Maculelê
> 2. Mesas redondas
>    Meninas de Sinhá e Vila Corumbiara
>    Jornalismo – ética nos meios de comunicação
> 3. Oficinas
>    Cultura indígena;
>    Corpo-tempo-lazer;
>    Percussão;
>    Poder, cultura e etnicidade;
>    Relações de gênero
>
> (E.M.União Comunitária. Projeto do PET para o CME, set. 2004)

Desse percurso sobre Cultura, surgiu o projeto de Ações Coletivas:

> A aposta do projeto de Ações Coletivas é a de que a Escola Municipal União Comunitária (EMUC) possa se tornar um pólo aglutinador que propicie a articulação e reflexão das diversas

> identidades e ações coletivas que nela se inserem. Estamos entendendo os termos ações coletivas e identidades coletivas a partir de PRADO (2000) na qual as primeiras são tidas como pressupostos para a mudança social. Já em relação às identidades coletivas, o autor cita, entre outros pontos: uma continuidade da experiência do "NÓS", em decorrência de um sentimento de pertença; formas de interpretação da história conjunta; expectativas de projetos de futuro traçados; elaborações do passado para a demarcação de posições identitárias[29]. (Projeto PET para CME, E. M. União Comunitária. Set 2004)

Os adultos, jovens e professores do PET se envolveram nesse projeto e como primeiro passo realizaram um mapeamento preliminar dos grupos existentes na região do Barreiro, área de abrangência do projeto, a partir da realidade e dos conhecimentos dos alunos e alunas. A partir desse projeto iniciou-se um amplo debate, estudo, pesquisa sobre coletividade, comunidade, assistencialismo, trabalho organizado, solidariedade. Analisaram-se as diferentes naturezas dos grupos, seus objetivos, suas relações com outras instituições, o papel do Estado, etc. A partir da pesquisa sobre os grupos na região foi-se constituindo toda uma rede de conteúdos curriculares e foi-se descobrindo e exercitando instrumentos variados de pesquisa, como visitas aos grupos, entrevistas, reuniões coletivas com os vários grupos, troca de experiências entre os grupos.

É interessante transcrever aqui o resultado dessas ações e observar como outro currículo surgiu a partir do contato com os grupos escolhidos.

A partir do contato inicial, das pesquisas, visitações e entrevistas foi criada uma comissão de alunos e professores do PET para se reunir com os representantes dos grupos pesquisados. Como pontos discutidos nas reuniões destacam-se:

> - Apresentação do Projeto de Ação Pedagógica junto aos grupos contatados;
> - Levantamento de demandas e necessidades dos grupos pesquisados;
> - Levantamento das demandas sociais presentes nas regiões que compõem o Barreiro. (E.M.União Comunitária. Projeto do PET para o CME, set. 2004)

[29] Para maiores detalhes ver: PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. ***Psicologia em Revista***, Belo Horizonte, vol. 8, n.11, jun. 2002, p.59-71. Esse texto foi estudado pela equipe do PET, no processo de sua auto-formação.

Esta reunião indicou a construção coletiva de diretrizes para o enfrentamento das demandas sociais das comunidades pertencentes a estes grupos.

A partir desse projeto-pesquisa de ações coletivas, que em si já se constituem em um processo curricular, surgiu outra proposta curricular, desdobrada em temas, para aprofundar no estudo das demandas sociais das comunidades do Barrreiro, divididos em nove núcleos temáticos:

1. Creches.
2. “Sem casa”.
3. 3ª idade (incluindo as questões referentes ao estatuto do idoso).
4. Reciclagem e meio ambiente.
5. Democratização da informação.
6. Conselho Tutelar.
7. Cultura no Barreiro (incluindo as discussões acerca de políticas públicas na região).
8. Educação de jovens e adultos.
9. Movimentos de mulheres.

> Esperamos estar dando um primeiro passo para constituir na EMUC um centro irradiador de ações coletivas voltadas para as grandes questões do Barreiro. Tornar, portanto, a EMUC mais próxima de sua vocação: ser mais que uma escola, uma União Comunitária.
> (Projeto do PET para o CME, E.M. União Comunitária. Set. 2004)

A organização dos alunos em agrupamentos está relacionada ao processo de construção do currículo, um processo conjunto entre os professores e os participantes daquele ano. Os adultos, os jovens e os professores entram, ao iniciar novo agrupamento, num processo de estudo, pesquisa e levantamento de textos, filmes, material necessário para desenvolvê-lo. Não existem, *a priori*, por exemplo, textos proibidos aos adultos e jovens. Existem alguns textos complexos e outros de compreensão mais simples, mas parte-se do princípio que todos têm condições de ler e compreender o conteúdo daqueles materiais.

Evidentemente, os professores têm um papel central nessa elaboração e organização. Os tempos, as lógicas, os materiais didáticos são determinados na relação autogerida que se estabelece no decorrer da pesquisa, do estudo do agrupamento.

O professor Charles Moreira Cunha (2003:70), professor do PET, em sua dissertação[30] fala desse trabalho coletivo:

> Observei, dentro da equipe de professores, uma variedade de ações de comunicação sobre o trabalho – telefonemas, e-mails, encontros marcados nas suas casas ou, antes do trabalho, na própria escola. Os telefonemas são apresentados pelos sujeitos como o meio de comunicar mais utilizado para tratar do trabalho. Explicitam-se contatos nos finais de semana, após o turno de trabalho, logo quando se chega em casa e também durante o dia, são contatos para esclarecimentos, trocas de idéias, acertos, desfazer-se de dúvidas e para a compreensão acerca do definido nas reuniões, o telefonema era usado também para comunicar ausências devido a imprevistos. A comunicação efetivou-se também por meio eletrônico, via Internet; a equipe construiu o que se chama de grupo de correspondência eletrônica, para o envio de mensagens, textos e, principalmente, para a distribuição dos roteiros e relatórios de trabalho, elaborados nas sextas-feiras. A equipe fez uso desses recursos particularmente para dar conta do trabalho.

É um processo que exige uma grande sintonia dentro do coletivo de professores e uma observação constante do desenvolver dos trabalhos e do envolvimento dos alunos. Essa organização não aconteceu e nem acontece sem tensões. Os alunos apresentam resistências a essa dinâmica de trabalho, e exigem o modelo da escola tradicional que eles conheceram e vivenciaram.

No entanto, como diz a professora Anaís, do PET, em uma conversa, em 2006 sobre a visão que os alunos têm do PET:

> Os alunos enfrentaram a novidade, discutiram-na, resistiram a ela, e hoje, muitos defendem-na. Hoje, acreditamos que essas resistências apareciam motivadas pela experiência escolar anteriormente vivida e das noções de seriedade, organização, profundidade e conteúdo oriundas desse período.

Podemos, a partir dessa explanação sobre os agrupamentos e os currículos, fazer uma análise da concepção de currículo e das relações de saber e com o saber que se apresentam nessa experiência, através da busca da construção e produção de conhecimentos com os jovens e adultos.

[30] Para uma percepção do processo dos agrupamentos e do trabalho em equipe dos professores do PET é interessante ler: CUNHA, Charles Moreira. O Trabalho docente em Equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do Projeto de Educação dos Trabalhadores – PET. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

#### 4.4.1.5 Concepção de Currículo

A concepção de currículo decorre da íntima e estreita ligação, que se estabelece nos projetos, entre a vida dos trabalhadores e trabalhadoras e os processos formativos propostos.

Ao fazer uma discussão com os alunos e alunas do PET sobre a compreensão de currículo, uma aluna respondeu sem titubear, provocando risos numa platéia de 200 pessoas: *"é claro, currículo é quando colocamos no papel toda a nossa vida. É tudo que a gente faz na vida."* Fica evidente que essa aluna falava do *curriculum vitae*. Mas, a idéia de vida é fundamental na definição de currículo e na produção de conhecimentos. Como afirmam vários professores e professoras do PET, *o currículo é sustentado por uma práxis e pela sua reflexão num mundo concreto. Portanto, é movimento de vida, com as contradições e a construção cultural e social que nele perpassa.* (Hermont, 2000:13)

Conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração e que ele se manifesta em vários tempos e espaços do processo formativo, que se desenvolve, por exemplo, no espaço escolar. É um campo prático complexo, que segundo Sacristán (1998:21), não pode ser compreendido:

> Separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas sociais e culturais, vividas individual e coletivamente, por seres humanos concretos. A prática de currículo se efetiva no cotidiano da escola, através de vivências diversas, em que todos são responsáveis por sua construção.

O currículo não é concebido como conteúdo ou como grade, estrutura pré-determinada e imóvel. Ele é constituído pelos parceiros ao longo do trabalho. É tecido ponto a ponto com as cores de todos. Não se resume ao conhecimento científico e nem dele prescinde. Articula-se com vários saberes. Um currículo, portanto, que não separa questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política. Por isso ele também

se expressa nas estruturas escolares de gestão e de poder, e dá visibilidade às identidades e subjetividades dos alunos e professores.

Sacristán (1998:22) dialoga com essa concepção do PET a respeito da construção curricular:

> Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.

Dessa forma, a proposta curricular pode também se pautar pela flexibilidade. Ela se constrói permanentemente e nem sempre se manifesta da mesma forma, pois se trata de um processo de produção de conhecimentos, articulado com os vários contextos, com os vários entornos, seja no campo ou na cidade. E como a identidade dos participantes do PET é de pessoas, que de alguma forma, estão vinculadas aos mundos do trabalho, aos centros de produção da existência, o trabalho torna-se central para o processo educativo. O trabalho é o articulador da existência daqueles homens e mulheres. Nessa concepção, portanto, os conteúdos da vida preponderam sobre os conteúdos escolarizados e os determinam. *Os "problemas concernentes à produção se tornam centrais para a organização do processo de trabalho, como para a organização das ações educativas orientadoras do dia-a-dia dos educandos"*. (Nogueira, 2000:79)

Essa concepção, evidentemente, não pode estar desvinculada de uma opção política de transformação da sociedade e de garantia do direito à educação e à cultura. Trata-se de construir uma prática complexa, não simplificadora dos desafios postos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores, pensada frente a essa concepção de educação e de currículo. Obriga-nos a pensar processos, onde seus partícipes possam desenvolver um pensamento que ultrapasse o imediato e que utilizem estratégias intelectuais como a pesquisa, a análise, a inferência, que tenham, enfim condições reais de construir o conhecimento individual e coletivamente.

#### 4.4.1.6 A organização do PET e a construção de saberes

A concepção de educação - mais geral - e a de currículo - mais específica - obrigou o projeto a pensar sua organização, de forma a garantir, de

um lado, a manifestação da identidade e da cultura dos trabalhadores e trabalhadoras, e de outro, possibilitar, de fato, que os alunos, alunas e professores se tornem sujeitos de seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Charlot (2000:60), *"a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo".*

Foi necessário pensar uma organização do tempo que não excluísse ninguém, por questões pessoais ou de trabalho, e criar uma metodologia, se assim podemos chamar, que permitisse aflorar as relações sociais, culturais, econômicas vividas por aquelas pessoas. E que, ao mesmo tempo, estabelecer na escola, uma relação específica com o mundo: a relação com o saber. Busca-se um forma de organização do processo cognitivo onde possa haver, da forma mais radical possível, a implicação do sujeito, em sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O saber, que supõe uma ação dos sujeitos, será produto de relações epistemológicas entre os seres humanos.

Um elemento fundamental dessa organização é o rompimento com a estrutura seriada do ensino. Foi instituído o ciclo único de aprendizagem, trabalhando-se com agrupamentos flexíveis e variáveis. No PET, os alunos e alunas, matriculados na escola, são considerados uma turma única de pessoas que participam de um projeto.

A divisão em agrupamentos obedece a critérios variados, fazendo com que quase nunca sejam os mesmos, de forma que cada aluno trabalhe com todos os colegas em momentos diferentes. Os agrupamentos podem ser feitos por idade, gênero, trabalho, interesse, afinidade pessoal, habilidades cognitivas, habilidades artístico-culturais, tempo fora da escola, escolaridade anterior, ou ainda outros critérios que contribuam para a interação entre os alunos e para a expressão das identidades, culturas, conhecimentos. Assim todo ato educativo é permeado pelos sujeitos que se relacionam, que se expressam, que manifestam sua vida e sua cultura.

Essa forma de organização provoca uma forma intensa de comunicação, um rico diálogo entre as diferenças. A linguagem é, portanto, a peça chave desse processo continuado de produção de subjetividades e de saberes. Como disse a Jussara, professora do PET, na avaliação da semana de trabalho, a intenção é fazer com que os tímidos e calados se expressem e

aqueles que muito falam, pensem sobre aquilo que estão refletindo. Assim, o conhecimento, fruto de uma experiência pessoal, desenvolvido em outros tempos e espaços, entra na "ordem do objeto", tornando-se um *"produto comunicável, informação disponível para outrem"*. (Charlot 2000:61).

É interessante observar que a mudança dos agrupamentos, por determinado critério, sempre tem uma intencionalidade por parte dos professores e professoras. E o simples fato de mudar as pessoas presentes em um grupo, provoca novas aprendizagens, novas formas de expressão e afloram saberes antes ocultos. Por exemplo, é muito diferente a análise sobre determinado assunto feita por um agrupamento formado somente por homens e outro formado por mulheres, ou por outro formado por homens e mulheres. Quando a intenção é explicitar essas diferenças, os agrupamentos são organizados pelo critério de gênero. Também é diferente a análise sobre a realidade social e econômica feita por um grupo somente de trabalhadores metalúrgicos, daquela feita por trabalhadores desempregados, ou trabalhadores do comércio.

Como diz Santos (2000: 67),

> O sujeito, o trabalhador que produz um saber, manifesta uma determinada relação com o saber e com o trabalho que tem a ver com sua própria história, seus interesses e projetos. Na medida em que o trabalhador recupera elementos de sua trajetória pessoal constitutivos de seus interesses, desejos e vontades, articulando-os com seu projeto de vida, ele está expressando alguma coisa que é singular, que é da ordem da sua subjetividade. Entretanto, essa singularidade, essa subjetividade se dá na relação com o outro, portanto, faz parte de um coletivo de subjetividades.

A proposta metodológica do PET, com a organização por agrupamentos, é de, em primeiro plano, que seus participantes reconheçam e dêem nome aos saberes por eles produzidos, nas várias esferas da vida, mas que, possam, além disso, expressar essa produção, através dos vários recursos de comunicação – teatro, escrita, pintura e outros, e produzir coletivamente um outro saber, diferente do primeiro. Essa proposta metodológica implica em reconhecer que o saber é produto de relações epistemológicas entre os homens e mulheres, mas que, mais amplamente, é resultado de relações sociais, construído em uma história coletiva, uma história de poder.

Assim, dar nome aos saberes produzidos em outras esferas, além da escola, resgata, naqueles homens e naquelas mulheres, sua capacidade de pensar e de produzir saberes. Eles e elas tomam consciência que sua relação com o mundo também é uma relação epistêmica, que se desenvolve nos vários tempos e espaços da vida social. Ocorre, dessa forma, um processo identitário com consigo e com os outros, mediado pela produção do saber.

Assim os alunos, em seus agrupamentos, estabelecem uma relação com o saber, em suas duas dimensões como a define Santos, baseada em Bernard Charlot.

Ele distingue duas dimensões: "*a relação ao saber" e a "relação de saber"*. A relação da professora com seus alunos é uma *relação de saber*, assim como a relação de um engenheiro com os trabalhadores de uma fábrica. Nos dois casos a mediação da relação é estabelecida pelo saber produzido na sala de aula ou no processo produtivo. (Santos, 2000:67) Também a relação dos alunos e alunas no agrupamento é uma relação de saber, mediada pelo saber produzido por cada sujeito. Essa relação de saber é uma relação de poder. No caso de um processo produtivo, em geral, as relações de saber são relações marcadas pelo poder econômico e social. Alguém tem, pelo saber, um poder sobre o outro. O mesmo pode ocorrer na relação entre professores e alunos.

Santos (2000:69) comenta sobre essa relação de poder:

> Por fim, vale dizer que o fato desse saber não ganhar a legitimação que lhe cabe tem implicações epistemológicas, políticas, culturais, econômicas, sociais muito sérias e que devem nos preocupar. Do ponto de vista epistemológico, ou seja, do campo do conhecimento que estuda o valor dos diversos conhecimentos produzidos, esse saber não tem sido legitimado. Embora a ciência e a tecnologia incorporem, aos poucos, o saber que é produzido no trabalho, eles ignoram a presença na história de quem produziu esse saber. O saber do trabalhador no trabalho concorre para o avanço da tecnologia e também da ciência. Essa tecnologia é socializada, tem um valor de mercado, mas ela não traz a assinatura do trabalhador que forneceu os elementos para o seu desenvolvimento.

O objetivo que se busca com os agrupamentos variados e flexíveis é de se possibilitar uma circulação horizontal entre os vários saberes, no sentido de romper com uma relação autoritária de saber, vivenciada em outros espaços e tempos da vida.

Uma outra dimensão muita cara ao projeto, é a da relação ao saber:

> Que diz respeito à singularidade da relação de um sujeito determinado com o saber. Não se trata, aqui, da relação entre indivíduos e entre grupos sociais mediada pelo saber, mas da relação que cada sujeito estabelece com o saber... Nesse sentido, a relação ao saber chama atenção para a dimensão da subjetividade. (Santos, 2000:68)

Essa dimensão diz respeito à subjetividade do indivíduo, de sua forma de relacionar-se com o saber. Marca a singularidade de cada sujeito. A história de cada sujeito, presente no espaço e tempo de formação, determina sua maneira de lidar com os processos de ensino e aprendizagem. Estabelece também as estratégias que cada sujeito utiliza para construir determinados conceitos e para elaborar outros saberes. Nem todos atribuem o mesmo valor e têm o mesmo interesse em relação, por exemplo, aos chamados conhecimentos sistematizados.

Além desse aspecto pessoal, a *"relação ao saber"* expressa uma relação de poder. É importante perceber a hierarquia, em termos de valor social, dos conhecimentos produzidos na sociedade. Porque os trabalhadores e trabalhadoras dão maior legitimidade aos saberes do outro? Porque delegam maior legitimidade aos saberes da comunidade científica? Como instituir um processo formativo que transforme a posição dos trabalhadores e trabalhadoras em relação ao saber?

Charlot também se pergunta sobre qual tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança, (ou o jovem, o adulto) deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades do ser humano?

Ele diz *que "se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos (informações) intelectuais."* (Charlot, 2000:64)

O PET busca, em seu trabalho formativo, responder, cotidianamente a essas questões. São planejadas atividades, em agrupamentos variados e flexíveis, que ampliam a autonomia dos sujeitos em seu processo de produzir saberes, e que provocam tempos contínuos de avaliação dos processos formativos que estão sendo vivenciados. Os participantes dos projetos, em uma relação horizontalizada, buscam analisar e descobrir as estratégias de

produção do saber, nos vários espaços e tempos sociais, inclusive na escola. A produção do saber é avaliada do ponto de vista da "relação com e ao saber".

O PET é um projeto para homens e mulheres que, de uma forma ou de outra, se relacionam com os vários mundos do trabalho, seja trabalhando numa relação formal de emprego, seja buscando trabalho, ou mesmo sentindo sua falta. Ou são pessoas que desenvolvem ações, trabalhos que estruturam, por exemplo, as relações familiares. São, por exemplo, mulheres que atuam como "donas de casa", trabalhadoras que, em muitos casos, não se reconhecem e nem são reconhecidas como tal.

Por essa opção do projeto, o ato de trabalhar e produzir saberes são determinantes na definição de suas opções metodológicas e epistêmicas. O lugar do trabalho não é apenas um lugar de produção de bens e de serviços, é também, no mesmo movimento, lugar do saber. Santos (2000:128), fala que esse lugar do saber, é "um espaço de mobilização de saberes já adquiridos e de produção de novos; de criação, de desenvolvimento, de aquisição, de troca de saber, em nível formal e sobretudo informal, individual e coletivamente. O trabalho concreto, mesmo estruturado pelas relações sociais de produção, é um terreno problemático de um saber em trabalho."

Entre o prescrito e o real, existe um espaço de criação, que sempre nos surpreende positivamente. A realização de um plano não se dá como foi prescrito. Sempre fica um espaço para outras realizações não previstas.

> Trabalhar é satisfazer uma exigência – produzir – mas, estreitamente ligada ao ato de criar, de aprender, de desenvolver, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher, de desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência. (Santos, 2000:129)

Não se trata de fazer uma transposição mecânica do espaço de produção de saber no trabalho para a escola. O que se busca é convocar essa capacidade daqueles homens e mulheres, a capacidade de produzir saber, desenvolvida nas várias relações sociais, em especial, nas relações de trabalho. O objetivo é dar visibilidade a essa capacidade, é explicitá-la e potencializá-la, que os trabalhadores e trabalhadoras se tornem, de fato, senhores desse poder, com autonomia.

No espaço escolar é muito importante ampliar esse espaço entre o prescrito e o realizado, possibilitando espaços mais amplos de criação, de trabalho criativo.

No PET, os professores e professoras avaliam e planejam, nas sextas-feiras, a continuidade do trabalho da semana seguinte. O planejamento se pauta por linhas gerais de abordagem do trabalho formativo. Busca-se, dessa forma, ampliar o espaço e tempo de criação dos participantes dos projetos.

Criação que implica, por isso, um processo constante de negociação de estratégias entre os envolvidos naquela atividade. Negociação que se dá entre os próprios alunos e alunas, e entre os alunos e alunas com seus professores e professoras. Esse construir constante da estratégia, em alguns momentos, aparecem como "improvisações". E como essa forma de trabalhar com o saber rompe com a cultura hierárquica do poder do saber, em vários momentos, nos surpreendemos com os resultados obtidos, em termos dos saberes produzidos, individual e coletivamente. Daí o comentário muito sintomático de uma professora:

> Sentimos que o agrupamento não estava caminhando bem. Na hora tivemos que mudar o rumo da atividade e fizemos outra proposta. Parecia uma improvisão. Mas, esses alunos e alunas é que são muito bons. Aderiram à proposta e deram um show de análise e de produção.

Não se trata na verdade de improvisão, mas de uma nova forma de gestão do processo de ensino e aprendizagem, onde todos os envolvidos são sujeitos, e se comprometem com o trabalho definido, ampliando o espaço de criação entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado.

Por fim, é importante demarcar que essa proposta não prescinde dos chamados conteúdos disciplinares, no entanto, não é por eles determinados. As disciplinas, como a matemática, o português, são uma forma social de organizar os conhecimentos, em função de determinados objetivos.

> O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. (Sacristán, 1998:35)

Tomamos os conteúdos não como disciplinas, mas como conhecimentos organizados pela humanidade, materializados nas várias ciências. Por isso, articulados com o projeto psicopedagógico, lidamos com conceitos da economia, da sociologia, da psicologia, da arte na explicação das realidades dos participantes dos projetos e na construção ou reconstrução de saberes. Aqui o direito à educação é afirmado garantindo-se o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Como método, os participantes dos projetos são desafiados a enfrentar os vários códigos, conceitos e linguagens expressos nas várias áreas do conhecimento. A "relação ao saber" torna-se uma relação de desafio, muitas das vezes, de conflito com suas concepções e valores a respeito do mundo e da vida.

**4.4.1.7 O trabalho coletivo dos professores e professoras e a produção de saber**

Essa concepção de currículo e de produção de saber somente tem expressão, rompendo-se, de antemão, com o trabalho individualizado do professorado. A ação coletiva é a âncora na realização do projeto de educação de trabalhadores, alicerçado no trabalho coletivo[31]. A primeira ruptura que se dá é com o "senhorio" da disciplina. Cada professor ou professora vem para o projeto com sua qualificação ou formação profissional, seja em história, geografia, filosofia, matemática, biologia e outros, mas esse profissional deixa de ser o responsável por "ensinar" o conteúdo dessa disciplina aos alunos e alunas "desprovidos" desse saber. Transforma-se sua relação ao saber aprendido em outros tempos e espaços. Esses saberes tornam-se patrimônio cultural do projeto, portanto, de seus participantes. Por isso, é de fundamental importância que cada professor ou professora tenha o domínio de seu saber. Esses conhecimentos vão interagir entre si, mediados pelo planejamento da ação de se produzir conhecimentos.

Os participantes do projeto ao planejar, por exemplo nas sextas-feiras, a ação política-pedagógica que vai envolver os jovens e adultos, agem coletivamente, expressando e criando novos conhecimentos. O tempo do

[31] Sobre o trabalho coletivo no PET ver: CUNHA, Charles Moreira. O Trabalho docente em Equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do Projeto de Educação dos Trabalhadores – PET. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

planejamento, semanal ou mensal, não se restringe a pensar atividades para as salas de aulas, ou para os agrupamentos. Ele é um tempo privilegiado de formação e produção de conhecimentos e de subjetividades.

Os participantes estabelecem entre si relações mais horizontalizadas e de confiança, vivenciando situações propícias a formulações e perguntas, ao exercício amplo da fala, das trocas de experiências e da produção e socialização de novos saberes e conhecimentos. Assim, a interação entre sujeitos, o respeito às identidades e a alteração das relações de poder se constituem em elementos fundamentais para a produção do conhecimento.

As relações estabelecidas no cotidiano escolar são permanentemente refletidas, tais como: as dimensões do poder e a tensão entre uma convivência marcada pela horizontalidade e uma relação mais hierárquica; a construção coletiva dos saberes e conhecimentos; a procura de elaborar e executar processos autogestionários; a vivência de valores pautados na confiança e na solidariedade, nas relações de gênero e raça.

As relações que se estabelecem pressupõem a vivência pelos sujeitos - alunos, professores, diretores, assessores, coordenadores - de um processo de formação continuada, no qual cada um seja capaz de dizer o que quer aprender e ensinar, colocando-se como alguém que é detentor, ao mesmo tempo que demandante, de conhecimentos passíveis de socialização.

Tendo se consolidado essa concepção de um trabalho de equipe, a possibilidade da ação e desenvolvimento dos projetos é dada na proporção direta de ampliação da autonomia do grupo na tomada de decisões sobre todo o processo educativo que ocorre no e fora do espaço escolar. Como diz Sacristán (1998:168),

> A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também.

A autonomia é uma forma de agir de um grupo, é uma opção política conquistada, é um saber que se aprende no fazer cotidiano e, fundamentalmente, na ampliação da capacidade de negociação frente às políticas estabelecidas e suas instituições. Mas, também é um negociar

constante, que acontece entre os participantes dos projetos, mediado pela relação com o saber.

Enfim, no PET busca-se formar o professor criativo-gerador, não para uma ação unicamente solitária, mas coletiva, criando um grupo criativo-gerador, autônomo, autogestionário inserido na construção de uma educação de qualidade, onde todos são sujeitos de saber, e assim se reconhecem, não só no espaço e tempo escolar, mas também nas outras relações sociais onde constroem sua existência.

A partir do que foi dito podemos, junto com Charlot (2001:26), afirmar que o processo de aprendizagem desenvolvido no PET é um movimento que envolve vários processos simultâneos. De um lado, é um movimento interior, individual, quase que solitário, pleno de desejos, mas que interage com outras pessoas, dentro e fora do ambiente escolar. O aprender é um processo que exige uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Segundo Charlot (2001:28):

> Toda relação de saber é indissociavelmente singular e social. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito... No entanto, esse sujeito é, por sua constituição, um sujeito social, e aquilo de que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais; a relação com o aprender é sempre uma relação social com o aprender.

O aprender na concepção desenvolvida no projeto além de ser um movimento de adquirir conhecimentos produzidos pela sociedade, assume o papel de desenvolver nos partícipes (alunos (as), professores e professoras) a capacidade de produzir outros saberes, assumindo sua autonomia diante do processo de aprender e de saber. Torna-se assim um modo de apropriação do mundo e de suas relações.

#### 4.4.1.8 Avaliação e Certificação

A avaliação é uma das questões mais polêmicas quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, e não poderia ser diferente no projeto de educação de trabalhadores. A concepção mais corrente é que a avaliação tem a finalidade básica de proporcionar uma visão retrospectiva sobre a aprendizagem dos alunos e alunas e, dessa forma, possibilitar seu prosseguimento nos estudos escolares, ou exercer alguma profissão. A

referência para a avaliação é o posicionamento inicial dos alunos e alunas no seu processo de aprendizagem. Durante e ao final do percurso se verifica o quanto os alunos e alunas conseguiram reter daquilo que foi ensinado pelos professores. Na atualidade se fala de avaliação processual, ou seja, se avalia, além das informações adquiridas, o como essa informação foi assumida pelos alunos. A avaliação se dá no processo cotidiano do aprender. Enfim, a finalidade última da avaliação é de controlar e qualificar os estudantes. Segundo Hernández (2000:150):

> A avaliação é proposta como processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo, sendo o 'momento' que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino e aprendizagem propostas. Na prática, esse tipo de avaliação se associa, sobretudo, à noção de êxito ou fracasso dos estudantes na aprendizagem e serve como passagem para dar credibilidade oficial aos conhecimentos adquiridos.

Essa é, em geral, a cultura presente nas escolas quando se trata da avaliação. Mesmo em projetos mais significativos de ensino e aprendizagem a polêmica se instala quando chega o momento da avaliação.

Quem avalia? Qual o objetivo da avaliação? É possível desvincular a avaliação da certificação? Como, no processo de avaliação, envolver os alunos e alunas? Como transformar a avaliação em um processo inserido no ato de produzir novos saberes? Essas foram algumas das questões que os e as participantes do PET procuram responder.

0 projeto, a cada ano, buscou desenvolver experiências de avaliação onde os jovens e adultos tivessem voz e conseguissem autonomamente analisar seu processo de aprendizagem. No entanto, ao final do processo, em última instância, o poder de decisão sobre quem poderia seguir seus estudos, passar para o ensino médio, ou que tinham terminado um percurso formativo, ficava situado nas mãos dos professores e professoras. Na avaliação se retomava a relação de saber, caracterizada pelo poder dos professores. Quem detinha o poder de certificar os conhecimentos, habilidades, valores adquiridos eram os professores e professoras do projeto. Aqueles jovens e adultos ficavam submetidos aos critérios de avaliação da instituição, no projeto representada por aqueles que ensinam.

Em 2001, analisando essa relação de saber estabelecida na avaliação, o grupo de professores e professoras do PET resolveu separar a avaliação da certificação, tratar um e outro como dois momentos diferenciados. E como conseqüência dessa decisão, transferir a decisão da certificação aos próprios jovens e adultos.

Diante dessa definição os participantes do projeto decidem se querem ou não receber seu certificado de conclusão do ensino fundamental. A responsabilidade da decisão foi transferida para aqueles e aquelas jovens e adultos. Eles têm a capacidade de avaliar o objetivo que vai atribuir ao certificado – se vão dar prosseguimento aos estudos ingressando, por exemplo no ensino médio, ou se vão participar de algum concurso em busca de um emprego, ou mesmo se seu certificado é necessário naquele instante para garantir seu emprego, ou para conseguir uma promoção e aumento de seu salário. Todas essas situações foram relatadas pelos alunos e alunas que decidiram receber o certificado. A certificação não teve, portanto, nenhuma vinculação direta com o processo de aprendizagem vivido pelos estudantes, inclusive, eles poderiam retomar ao projeto no próximo ano caso avaliassem que necessitavam ou desejavam continuar mais tempo no projeto.

Dessa forma, foi possível fazer com que o processo de avaliação, em qualquer momento que fosse realizado, durante ou ao final do ano escolar, se tornasse um processo de análise dos percursos formativos vivenciados. A avaliação se tornava mais um tempo de aprender a analisar o fenômeno da formação dos seres humanos. Os participantes do projeto se debruçavam sobre seu percurso formativo. Buscavam compreender que tipo de relação com o saber foi estabelecida nos vários tempos e espaços da formação, na escola e fora dela. A avaliação se tornou um projeto de pesquisa sobre o saber, sobre seu próprio processo de produzir saberes e como os conhecimentos adquiridos nos vários lugares e tempos interagiam na ampliação da capacidade de projetar e adquirir autonomia, também no ato de aprender, individual e coletivamente.

### 4.4.2 A EJA na Escola Municipal Caio Líbano Soares

#### 4.4.2.1 Origem: embrião de uma escola de Educação de Jovens e Adultos

A E.M. Caio Líbano Soares foi fundada em setembro de 1991. Seu nome é uma homenagem ao professor Caio Líbano Soares, pai da professora, educadora e escritora da Faculdade de Educação, Magda Soares. A escola foi uma reivindicação dos funcionários da prefeitura de Belo Horizonte que precisavam melhorar sua escolaridade. A Prefeitura estava implantando um plano de carreira e seus funcionários demandaram a escola para conseguirem seu diploma de 8ª série, para poderem ser enquadrados no plano de cargos e salários da Prefeitura. A escola começou funcionando com o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série, somente no noturno. Ela foi criada como uma Escola de Estudos Supletivos e Suplência. Alguns professores, no entanto, afirmaram que a criação da escola atendeu muito mais a uma perspectiva do governo municipal do que a uma demanda de seus funcionários. Não havia naquele momento um movimento dos funcionários no sentido de exigir e demandar uma escola de adultos, de supletivo e suplência.

Nesse momento da história vieram funcionários dos vários órgãos da Prefeitura – da Secretaria de Limpeza urbana, da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP), funcionários que trabalhavam nos parques, nos cemitérios.

Sua localização sempre foi no prédio que pertencia à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Através de uma negociação entre o Governo Federal e a Prefeitura de Belo Horizonte o prédio ficou em mãos da Prefeitura. Outras escolas de ensino fundamental para crianças e adolescentes também funcionam no mesmo prédio, como a Escola Municipal Arthur Versiani Veloso, assim como a Secretaria de Educação do município e o Conselho municipal de educação. O prédio funciona como um condomínio, que conta com uma administração própria e com um corpo de funcionários responsáveis pela manutenção e organização.

A primeira turma que formou na 8ª série reivindicou da Secretaria a implantação do ensino médio, pois eles queriam a continuidade de seus estudos. Diante desse pedido a prefeitura introduziu o Ensino Médio e

aproveitou o momento para implantar também o que corresponderia às 4 primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo o professor Henrique, que está na escola desde 1992,

> Essa turma primeira foi uma turma de 1 ano, porque a 7ª e a 8ª série era em 1 ano. Era semestral. O Ensino Fundamental era de dois anos, porque era no regime de supletivo, assim era cada ano em 6 meses. Só que teve uma turma que já tinha a escolaridade e eles entraram para o nível de 7ª série. Eles fizeram em 1 ano a 7ª e a 8ª. Então por volta de 93 já foi autorizado o Ensino Médio. Isso no noturno. Depois foi também autorizado o funcionamento no diurno, que é uma característica da Caio Líbano ela funciona nos 3 turnos - manhã, tarde e noite, com a educação de adultos. Viu-se que se tinha uma demanda para atender empregadas de casas de famílias do Bairro Santo Antônio, por exemplo, para estudar à tarde, assim como auxiliares de enfermagem que trabalhavam por turno nos hospitais ou à noite, e iam para a escola de manhã, ou até mesmo funcionários da Prefeitura que tinham impossibilidade de estudar por trabalhar em outro horário. Então a escola teve essa demanda de público tanto para o turno da manhã quanto para o turno da tarde.

A Escola Municipal Caio Líbano Soares não começou, como educação de jovens e adultos, mas na modalidade do ensino supletivo e suplência. Contudo, ela já nasceu como uma escola especificamente de adultos. A maioria das escolas públicas atende no diurno a crianças e adolescentes, e quando não estão fechadas à noite, atendem no noturno a um público adulto.

Na formulação de seu projeto político pedagógico, a Caio Líbano Soares se perguntou: quem são os educandos na EJA? Que características possui o público que procura essa modalidade de ensino? Que expectativas trazem? Em que medida suas vivências e demandas contribuem para a formulação de novas propostas de organização escolar e ação pedagógica? Em que medida o projeto pedagógico de nossa escola atende às necessidades e expectativas do alunado?

No Projeto político pedagógico da E.M. Caio Líbano Soares existe a afirmação de que os educandos devem ser reconhecidos como sujeitos plenos, cidadãos portadores de direitos e que são sujeitos sociais concretos portadores de cultura, valores, competências, conhecimentos, vivências e expectativas em relação à sociedade à qual pertencem.

Essa postura de se relacionar com os alunos como pessoas de direitos, como seres de carne e osso, com uma história de vida, vimos acontecer nas relações entre os profissionais da escola e os alunos e alunas. Existe uma relação de diálogo e respeito mútuo nas relações cotidianas. Podemos afirmar que constantemente os professores e professoras exercem com os alunos e alunas um processo de negociação frente às necessidades e demandas que surgem.

No entanto, em relação ao processo de aprendizagem e em relação à estrutura curricular veremos que se mantém a organização por grades disciplinares e uma distribuição parcelada do tempo, em aulas. A leitura que se faz do público interfere nos processos de socialização, mas não no processo de ensino e aprendizagem, com exceção de quando elaboram projetos de trabalho em paralelo à estrutura curricular. Mas, voltaremos a explorar melhorar essa questão curricular mais à frente.

Apesar de ser legalmente uma escola de supletivo e suplência a E.M. Caio Líbano Soares já buscava funcionar preocupada em atender da melhor forma aos jovens e adultos, como dizia um professor, a Caio Líbano nasceu com a vocação de ser educação de jovens e adultos.

A escola funcionava com 4 horas de aulas presenciais, de segunda à sexta-feira. Esse tempo oferecia uma dificuldade para os alunos, principalmente para aqueles que trabalhavam.

O professor Antônio que trabalhou nessa época nos dá um exemplo da dificuldade do horário: *O noturno começava às 18h40min e ia até 22h15 min. Os alunos tinham uma dificuldade para chegar no primeiro horário e para ficar depois das dez. A gente via que eram poucos os que podiam ficar.*

Com a implantação da Escola Plural, em 1995, a Escola dividiu o ensino fundamental em dois ciclos: o ciclo inicial e o ciclo de aprofundamento. O inicial é o ciclo da alfabetização e o outro ciclo corresponderia ao tempo da 5ª à 8ª série. O ensino médio é tido como um ciclo único, de dois anos de duração. O Ensino Fundamental tem seis anos de duração, divididos em dois ciclos de três anos cada. A Escola trabalha com a idéia de uma carga horária de referência, de 2700 horas para o Ensino Fundamental e de 900 horas para o Ensino Médio.

Tempo de referência é o tempo máximo de permanência do aluno na escola. No entanto, de acordo com a decisão do Conselho de Classe, algum aluno poderá receber sua certificação, seja do Ensino Fundamental seja do Ensino Médio, fora da época ou de forma antecipada, dependendo da avaliação que o Conselho faça do desenvolvimento geral do aluno e da sua aquisição de habilidades e competências previstas no projeto pedagógico da Escola.

O tempo de referência expressa a possibilidade de avaliações individuais dos educandos, tanto na sua entrada quanto na sua saída da escola. O aluno que chega à Escola Municipal Caio Líbano Soares não tem a obrigação, se ele já está alfabetizado, de entrar no início do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A partir de uma avaliação de seu potencial de conhecimentos esse aluno poderá ser enquadrado em outro ciclo, assim como poderá receber seu certificado antes de completar o tempo de referência máximo previsto pela Escola.

#### 4.4.2.2 Seleção dos professores e o trabalho em equipe

É interessante apontar que essa escola, no seu início, teve um processo de seleção dos professores que nela iriam trabalhar, por se tratar de um público essencialmente adulto. A primeira diretora, a professora Maria do Rosário, realizou a seleção dos professores da escola, por disciplina – matemática, português, ciências, geografia e história, consideradas as cinco áreas fundamentais do ensino.

A maioria dos professores, segundo informações que colhemos, nunca havia trabalhado com adultos, sua experiência maior era com o ensino regular de crianças e adolescentes, do ensino fundamental ou médio. Mas, eram professores envolvidos com a construção de uma educação de qualidade e tinham sensibilidade para o mundo adulto.

Assim, para enfrentar mais esse desafio – o de educar adultos - e trabalhar com os conteúdos de um ensino regular, que imploicavam outras condições de trabalho e de tempo, os professores começaram a se reunir por área das disciplinas – matemática, português, ciências, geografia e história – com o objetivo de adequar a grade curricular ao público adulto.

O professor Henrique comenta essas reuniões:

> Então fazíamos reuniões por área, eu me lembro muito disso, de estar discutindo qual era o currículo importante para aquela clientela. Essa discussão era ainda no supletivo. Fazíamos reuniões por áreas das disciplinas. As áreas decidiam o currículo mais prático, vinculado à realidade de nossos alunos.

Outra realidade dessa época é que a escola não adotava livros didáticos, pois não existiam bons livros adequados aos adultos. Geralmente o que se fazia era repetir o conteúdo e o material que se trabalhava com as crianças.

A escola conseguiu, então, junto à Secretaria de Educação de Belo Horizonte, algumas horas chamadas de projeto para que o professor pudesse produzir material. Isso deu sustentação ao trabalho com jovens e adultos da escola.

Como era essa produção de material didático?

> Era uma produção dentro do horário de trabalho, na sua de sua área de conhecimento. Cada área produzia o seu material. A escola tinha uma mecanografia razoável, que dava conta, com um mimeógrafo elétrico. Os professores que vieram tinham conhecimento de informática e produziam tudo no computador. Usavam-se aqueles stencils para impressora matricial. A escola depois adquiriu duplicador e o processo ficou mais rápido ainda, e nem mais precisava fazer o stencil. E olha que hoje ainda existem escolas trabalhando com mimeógrafo a álcool. A escola, portanto, já tinha toda essa infra-estrutura para estar dando material para os alunos, e nada deles se cobrava. Mas, perdemos estas horas de produção há muito tempo. (Professor Henrique:2006)

A escola tinha uma estrutura curricular por áreas disciplinares, mas havia um trabalho coletivo que era realizado na produção de material, que, por sua vez, provocava debates entre os professores sobre o conteúdo que deveria ser ensinado aos adultos.

Esse ainda era o tempo do supletivo.

No entanto, com o crescimento do número de alunos da escola e com a introdução do ensino médio, aumentou muito o número de professores, que já não eram selecionados. Os professores vinham trabalhar na escola seguindo o plano de acesso da rede de ensino do município. Assim as motivações para se trabalhar na E.M. Caio Líbano Soares nem sempre passavam pela vontade de estar atuando junto a um público de jovens e adultos. No início cada área de disciplina era composta por três ou quatro professores, com o crescimento da escola esse número aumentou muito.

Dessa forma, ficava difícil coordenar os tempos de projeto dos professores e as opiniões sobre o que produzir começaram a variar muito, chegando ao ponto de um professor não mais aceitar o material produzido pela equipe professores.

Segundo a fala do professor Antônio da Escola:

> Mas, de repente a Escola se expandiu. Quando começamos tínhamos cerca de 20 professores, e de repente, estávamos com 60 professores. Já ocupamos o 5º e o 6º andar todo. Diminuiu depois que a escola foi obrigada a reduzir o nº de turmas de ensino médio, porque ele estava enorme, no momento da mudança da lei, que desobrigava aos municípios de oferecer o Ensino Médio, passando a ser atribuição do Estado. Já não tinha assim o financiamento para o Ensino Médio e muito menos para a EJA.

Com a implantação da Escola Plural em Belo Horizonte, em 1995, a escola se adequou às novas exigências da Secretaria da Educação e aquele tempo de produção de material já não mais existia e cada professor passou a realizar seu trabalho de forma individual, com sua turma e sua disciplina isolada dos demais professores.

Em 2004, a E.M. Caio Líbano Soares enviou ao Conselho Municipal de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte seu projeto político-pedagógico solicitando sua transformação para Educação de Jovens e Adultos. Sua nova regulamentação legal foi aprovada pelo Parecer do CME nº. 089/2004 e da Portaria SMED nº. 012/2005.

Em 2006 a escola contava 45 turmas no total: 20 turmas de Ensino Médio e as outras de Ensino Fundamental funcionando nos três turnos, manhã, tarde e noite.

#### 4.4.2.3 O Projeto político pedagógico: continuidade e rupturas

A Escola Plural, proposta implantada em toda a rede de ensino de Belo Horizonte, influiu na decisão de transformar a E.M. Caio Líbano Soares de supletivo para educação de jovens e adultos. A demanda era que deveria existir na rede uma grande experiência de Educação de Jovens e Adultos que abrangesse os três turnos e o ensino médio. A Escola Plural apresentou a possibilidade da mudança.

A escola, em novembro de 2003, realizou seu primeiro seminário sobre a EJA, convidando representantes de outras experiências da rede

municipal e estudiosos do assunto, com o objetivo de colher subsídios e informações para dar início na reconstrução do projeto político pedagógico da escola. Em 2004, foram realizadas várias reuniões entre os professores, por turno de trabalho, debatendo a caracterização do público da EJA, a organização e o funcionamento escolar e, por fim, o currículo e avaliação. Em junho e agosto desse mesmo ano, foram realizadas assembléias escolares com a participação dos alunos para a aprovação da proposta do projeto político pedagógico.

Na avaliação de alguns professores da escola, inclusive dos entrevistados, o projeto político pedagógico expressou o que vinha ocorrendo na escola, não avançou muito em termos de novas propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos. O projeto adequou o trabalho já realizado até então pela escola aos novos tempos e exigências dessa modalidade descrita em lei, chamada educação de jovens e adultos.

Esse é o modelo mais comumente encontrado, nas escolas que desenvolvem o trabalho de educação de jovens e adultos. Mantêm a estrutura curricular baseada nas áreas disciplinares e se adequam aos tempos organizacionais "exigidos" pelas diretrizes nacionais da EJA, apesar da possibilidade de flexibilização e construção dos currículos em cada projeto ou em cada escola.

Por outro lado, a exigência e a necessidade de reconstruir o projeto político pedagógico da escola, trouxeram um tensionamento entre as várias concepções de educação presentes no meio dos professores. Havia, de forma geral, duas posições: a primeira, daqueles professores que se propunham a uma educação de jovens e adultos estruturada nos moldes tradicionais, baseada na grade curricular e na organização rígida dos tempos dos ciclos. A segunda, daqueles que queriam a construção de um projeto em novas bases, propondo romper com a estrutura curricular e com o trabalho individualizado dos professores.

Ao se analisar o projeto pode-se perceber essa tensão, que também se manifesta no dia-a-dia da escola e da sala de aula. Como diz um professor entrevistado, o conflito existe e é salutar, mas não é possível afirmar qual o rumo que a escola irá tomar. Os objetivos da Escola são de valorização do saber dos jovens e adultos, valoração dos saberes sociais, reconhecimento da

diversidade cultural, mas a proposta organizativa fala em grades curriculares e mantém o poder do saber nas mãos dos professores. Dá-se pouco espaço para a manifestação dos conhecimentos dos alunos. É a professora Margarida que explica como é a organização das disciplinas e como a "pedagogia de projetos" era utilizada na Escola:

> Ainda a organização das disciplinas é dentro da grade curricular. As disciplinas ainda prevaleceram. A escola variava entre práticas mais avançadas, dentro da filosofia da pedagogia de projetos, e outras que ficavam no tradicional. Por exemplo, nós fizemos um trabalho maravilhoso sobre Carlos Drummond de Andrade. Foi uma gincana. Toda a Escola foi envolvida nesse projeto. Outro projeto foi sobre a da comemoração dos 100 anos de BH.A escola tem muita prática de não ficar só dentro da sala de aula. É um avanço, mas dentro da sala de aula continua ainda com as gavetinhas estanques. Mas, se tem, por exemplo, uma exposição de livros na Souza Pinto, a escola leva o pessoal. Tem essa prática, muita excursão.

É interessante observar que a Escola, em seu projeto, propõe objetivos bem ousados, tomando como referência os objetivos propostos pelo Parâmetro Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, mas ainda não consegue fazer uma vinculação prática com sua estrutura curricular. Será que a estrutura curricular baseada nas disciplinas, com a organização em grade curricular conseguirá atingir os objetivos propostos? A Escola espera que os alunos possam:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis, sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando e exigindo para si mesmo o mesmo respeito.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em

diferenças culturais, de classe social, sexo, crenças, etnia ou de outras características individuais e sociais.

- Perceber-se integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.
- Aprender a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos..

(E.M.Caio Líbano Soares. Projeto Político Pedagógico:2004)

Na elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico a Escola fez várias atividades de estudo e reflexão com seus professores com a participação de alguns alunos. Sobre sua organização curricular, foram propostas várias questões que, mais do que as respostas, refletem o conflito entre manter a grade curricular ou construir outra proposta mais próxima da realidade dos seus alunos. Porque se existe a pergunta, é porque já existem as condições para se pensar sobre ela. É sinal que o grupo já não é homogêneo no seu jeito de pensar e agir, existem latentes ou não as várias possibilidades de perguntas e respostas. Essas questões que aqui transcrevemos não surgiriam se não houvessem as condições sociais e políticas para tais:

> A atual forma de organização do plano curricular da escola atende às especificidades da Educação de Jovens e Adultos? Atende às características de nossos alunos? Quais as vantagens e desvantagens dessa opção? Em que medida o currículo adotado pela Escola reflete as características da EJA, bem como as necessidades e interesses de nossos alunos? A construção curricular por disciplina deve ser mantida? É desejável estabelecermos outros parâmetros (por ciclo, projetos, temas, projetos de aprendizagem, etc.)? Em que medida a formação de habilidades, competências e atitudes estão incorporados no currículo vivenciado na Escola? A carga horária letiva dos alunos é adequada? A atual organização do ensino fundamental e médio em ciclos é adequada? (E.M. Caio Líbano Soares. Seminário Interno. Abril de 2004. Relatório)

As reflexões oscilam entre 3 propostas: a primeira propõe manter a grade curricular, considerando-a ideal, pois ela possibilita aos alunos uma certa organização do conhecimento e, do ponto de vista da escola, facilita a organização dos tempos dos professores. Além do mais, ela se adequa melhor à concepção de escola e de ensino com a qual os alunos chegam na escola. A

estrutura curricular por disciplinas, organizadas em um quadro de horário, atende melhor às expectativas desses alunos. Além do mais, desenvolver um bom trabalho depende do compromisso e da postura de cada professor com sua disciplina.

> Esse grupo de professores entende que o planejamento curricular atende às necessidades do aluno trabalhador, visto que há flexibilização do horário, específicas em cada caso. O planejamento curricular garante o conhecimento básico de diversos conteúdos, de acordo com os PCNS. (E.M. Caio Líbano Soares. Seminário Interno. Abril de 2004. Relatório)

A segunda propõe manter a grade curricular, mas combinada com projetos globais, com temas interdisciplinares a serem desenvolvidos semestralmente, incluídos no calendário escolar ou realizar trabalhos interdisciplinares no terceiro e quarto horário com projetos relevantes para os alunos da EJA, conservando os outros horários para os conteúdos disciplinares. Esse mesmo grupo, no entanto, avalia que apesar do trabalho interdisciplinar ser o ideal, ele esbarra nas diferentes concepções educacionais que existem na nessa Escola, que são inconciliáveis. Mas, mesmo assim, é possível sem mexer na grade construir uma proposta comum de trabalho dentro da estrutura de disciplinas e elaborar uma proposta de trabalho diferenciada que atenda ao público de EJA.

*"A grade não impede o trabalho integrado das diversas áreas, nem o desenvolvimento de projetos inter e multidisciplinar, como outras atividades extras".* (E.M. Caio Líbano Soares. Seminário Interno. Abril de 2004. Relatório)

A terceira proposta afirma que a estrutura curricular baseada nas disciplinas organizadas em grade curricular, não é adequada aos alunos, sejam jovens, adolescentes ou adultos. Os professores e professoras que fazem essa proposta afirmam que o conhecimento organizado em disciplinas promove a fragmentação do processo de aprendizagem, exclue os alunos trabalhadores, mães e alunos que perdem as aulas. Além disso, a rigidez da grade impede que outros temas ou eixos de interesse dos trabalhadores sejam debatidos e estudados. Por isso, esse grupo propõe que seja elaborado um projeto coletivo que pense o currículo como um todo, a ser desenvolvido por todos professores, rompendo com a grade curricular e estruturando uma outra organização do tempo com os alunos.

Essa proposta não é a que prevalece na Escola, mas no Ensino Médio, é desenvolvido um projeto coletivo de ensino da filosofia e da sociologia.

No entanto, observando o funcionamento da escola, podemos verificar que a escola mantêm latentes duas concepções: uma mais centrada no poder do professor que domina sua disciplina e outra que propõe uma estrutura curricular mais integrada, com o maior envolvimento dos alunos, numa relação mais horizontal com o professor na construção do conhecimento. Hegemonicamente, prevalece a primeira concepção.

Enfim, a Escola Municipal Caio Líbano Soares, ao escrever seu projeto expressou de um lado a tensão entre duas concepções presentes entre os seus profissionais, mas optou por formalizar no projeto, adequando a escola aos moldes do Parecer CEB 11/2000, a organização atual da escola, sem grandes alterações organizativas ou metodológicas.

O professor Márcio, em 2005, faz desse momento de redação do projeto as seguintes afirmações:

> Hoje a visão que eu tenho: se tivéssemos a oportunidade de escrever outro projeto, penso que teríamos que formalizar o menos possível porque assim você traria as coisas para o dia-a-dia, para o cotidiano, com a possibilidade de negociar, de construir, de projetar. O melhor é deixar em aberto, por exemplo, a organização interna que pode ser diferente a cada ano. Mas, nesse projeto nós fizemos o caminho inverso, formalizamos no projeto e a organização atual da escola. Agora, para mudar é um negócio complicado, porque tem que mudar o projeto político pedagógico da escola. Num determinado momento, por bem ou por mal, o projeto vira uma camisa de força, institucionalizado.

As duas escolas, E. M. Caio Líbano Soares e a E.M. União Comunitária/PET são expressão das formas existentes de organização da Educação de Jovens e Adultos, nas várias escolas do município de Belo Horizonte. Enquanto escrevíamos, pudemos acompanhar e observar o trabalho de EJA de pelo menos, cinco escolas. Participar de seminários e fóruns onde verificamos que, em todas as escolas, está presente a tensão entre o instituído e o instituinte, entre a estrutura oficial de escola e um desejo e proposta de se transformar o modelo organizativo e a estrutura curricular, em função dos jovens e adultos que freqüentam a escola. A hegemonia ainda é de uma estrutura curricular por disciplinas, inovando, de vez em quando, na criação de

projetos interdisciplinares pontuais, que acontecem uma ou duas vezes no semestre. A mudança de postura ainda fica restrita ao professor individual na sua relação com os alunos, em sua sala de aula.

Algumas razões são apresentadas para explicar essa dificuldade na transformação da estrutura curricular e organizativa da Educação de Jovens e Adultos: a primeira explicação é externa. Os sistemas escolares não permitem muitas transformações e exigem cumprimentos de carga horária, freqüência e de conteúdos disciplinas, pautados, em geral, nos parâmetros curriculares nacionais. E a escola não se sente com forças suficientes para negociar e enfrentar o poder dos gerentes educacionais ou da secretaria de educação. Um dos motivos dessa fraqueza negocial decorre da própria estrutura individualizada da educação. Cada professor é senhor de sua disciplina, em sua sala de aula. Não existe um coletivo de professores que trabalha, efetivamente, em conjunto, pensando e exercitando coletivamente a ação educativa.

Outro motivo que se apresenta para não se construir uma outra proposta curricular, mais adequada aos jovens e adultos, se relaciona com a formação dos professores. Muitos afirmam que foram formados, nas universidades, no modelo disciplinar. Aprenderam o conteúdo de sua disciplina e pouco pensaram sobre o processo educativo como um todo, onde um coletivo de profissionais podem atuar. A formação anterior é individualista e cada um se assenhorou e se empoderou de sua disciplina e, a partir desse domínio, garantiu seu poder na relação com os alunos. Na sala de aula e na escola, esses professores assumem seu poder individual, mas enfraquecem a instituição escolar frente a outros poderes hierárquicos.

O terceiro motivo passa pela formação humana mais geral. Em geral, as experiências educativas dos professores e professoras se restringem ao mundo escolar e ao mundo dos conteúdos disciplinares. Poucas chances tiveram de vivenciar e participar de outros espaços e tempos formativos mais abertos, menos verticalizados. A formação humana dos profissionais da educação se volta para o interior da escola. O olhar é direcionado para dentro da escola e não para o mundo que a circunda. Cria-se, dessa forma, uma barreira entre a escola e a vida que acontece fora da escola, onde seus alunos e alunas estão, de alguma forma, envolvidos.

O sistema de ensino, a estrutura escolar oficial e a sua formação geram nos professores uma sensação de impotência e de solidão que os impede, muitas vezes, de implementar transformações no sistema em geral, chegando na situação de muitos professores e professoras adoecerem.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, vocacionada para a educação, com sua origem nas concepções da educação popular e do movimento social, possibilita que os professores, professoras, jovens e adultos, possam assumir nas mãos a própria história, num processo consciente de ruptura e conflito com o sistema oficial de ensino e com a história anterior de formação de professores. A Educação de Jovens e Adultos é um campo propício ao estudo, à pesquisa, à construção de uma educação de qualidade, permanente a ser feita coletivamente. É um espaço que poderá contribuir com o sistema de ensino e educação como um todo.

# CAPÍTULO 5 - Saberes que Emergem das Práticas e Reflexões Educativas na Educação de Jovens e Adultos

## Introdução

O campo da Educação de Jovens e Adultos está sendo construído por professores, professoras, pesquisadores (as), jovens e adultos nos vários itinerários formativos que acontecem nos movimentos sociais e nas escolas públicas, e mesmo privadas, e nas reflexões produzidas nas Universidades e Centros de pesquisa e documentação[32]. São práticas baseadas em concepções de sociedade, de ética e de educação, que vão forjando teorias e explicações da realidade e da ação educativa vivenciada. Segundo Sacristán (1998b) ação ou prática educativa é um conceito complexo no sentido de não se restringir, como alguns autores fazem, a ações que se desenvolvem somente na escola ou na sala de aula, ou simplesmente nos espaços escolares. O significado de prática educativa mais aceito, de acordo com a análise de Sacristán (1998), diz respeito à prática didática dos professores, aos alunos, ao currículo e aos meios para desenvolver o ensino no âmbito de uma organização escolar definida.

Nessa pesquisa viemos trabalhando com uma idéia mais ampla de prática educativa que envolve além dos sujeitos, suas relações num combinado complexo de práticas diversas. Tomamos as práticas educativas como resultado da experiência e reflexão dos professores e professoras, não só no espaço escolar, mas também em outros espaços e tempos de trabalho, que fazem a história dessas pessoas. Essa concepção de prática educativa mais ampla possibilita compreender a constituição da Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo, que explicita o processo de produção de conhecimento que vem acontecendo, a partir dos sujeitos, na EJA.

Nesse capítulo vamos estabelecer o diálogo, palavra-idéia forte na Educação popular e na Educação de Jovens e Adultos, entre os sujeitos que produzem aquelas práticas e que, ao mesmo tempo, refletem sobre elas

[32] No Brasil, podemos citar as Organizações Não Governamentais "Ação Educativa", com sede em São Paulo e o Instituto Paulo Freire como instituições que muito têm contribuído na reflexão sobre o campo da EJA.

produzindo saberes sobre a Educação de Jovens e Adultos em todos seus aspectos. O educador Miguel Arroyo presente em uma banca de dissertação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005, ao discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos, dizia que saberes estão sendo produzidos nos movimentos sociais que exigem legitimidade. Arroyo lembra Paulo Freire que falava do saber popular, que é um saber que precisa ser trocado com outros saberes, como moeda de mesmo valor. É um saber com uma grande densidade e profundidade, muitas vezes, não valorizado pela ciência.

Dessa forma poderemos ver surgir as idéias, concepções, do educador Paulo Freire, do filósofo Gastón Bachelard, do pesquisador e professor Gimeno Sacristán, e de professores e professoras como Maria Clemência, Charles, Wilson, Cláudio, Ivone, Luiz, Adriana, Paula Bernardo, Gilma, Marta, Cláudia, Edson, José Luiz, Raquel, Letícia, Valéria, Dinalva, Marília, Shirley, Catherine, Ana e tantos outros e muitas outras que fomos encontrando no caminhar dessa pesquisa sobre os saberes que surgem nos itinerários de formação da Educação de Jovens e Adultos.

Decidimos promover essa reunião com todos esses pensadores porque fomos provocados a refletir sobre a EJA pela vivência e experiência desses professores e pesquisadores, mas, ao mesmo tempo, porque no nosso processo de pesquisa solicitamos aos que fazem a EJA acontecer, que não somente descrevessem sua experiência, mas que nos apresentassem as concepções que dão sentido e ultrapassam o próprio fazer pedagógico. Sacristán (1998) diz que a ação genuinamente humana é sempre refletida, ou se reflete e tem efeitos duradouros sobre a pessoa que a realiza e sobre o meio onde a ação é realizada. Reflexão é o processo ou o resultado de refletir, pensar sobre sua ação. *"Saberes acerca de como, sobre qué, por qué y para qué de nuestras acciones y sobre las de otros constityen un acervo de información que los sujetos extraemos de la acción. El conocimiento se liga en sus raíces a la práctica entendida como acción".* (Sacristán, 1998: 120) E como estamos analisando a prática educativa na EJA, os saberes sobre a ação educativa são compartilhados, de alguma forma, e se alimentam das relações que se estabelecem entre a Educação de Jovens e Adultos e a sociedade e, adquirem dessa forma um forte caráter social e político. Por causa desse

imbricamento entre a educação e a cultura promovido pelos sujeitos, atores sociais e culturais, não se pode separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais, segundo Sacristán (1998).

Enquanto na Espanha Sacristán fazia essas reflexões, Paulo Freire (1978), pensando sobre a educação de adultos e sobre a capacidade dos seres humanos de tomar consciência de seu mundo, afirmava que os homens e também as mulheres, distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, decodificando-o, lendo esse mundo criticamente, promovem um processo dialógico, construindo sistemas abertos de pensamento, numa constante correlação de forças, não dada de antemão, mas construída, dinâmica. Segundo Freire (1978), reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. Paulo Freire propõe, assim, uma epistemologia do diálogo, tocando na raiz do processo de produção de conhecimento, que não fica na superfície dos fatos e das aparências, mas que exige um rigor metódico na elaboração e expressão desse conhecimento produzido, a partir dos sujeitos da prática educativa, que pode ser, e talvez deva ser, uma prática dialógica, reflexiva e crítica.

> A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. [...] Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. (Freire, 1975:61)

Essa prática, vamos vê-la acontecer no campo da Educação de Jovens e Adultos. Campo entendido como um espaço social, político e cultural no qual há um jogo relacional, onde se manifestam regras de jogo e relações de igualdade e desigualdade e onde existem lutas para manter ou modificar posições. Nesse campo, como em outro, a investigação é um processo de construção social, segundo Sacristán (1998:160),

> enraizado en el lenguaje, un constructivismo que anula la creencia de que el conocimiento verdadero es la representación del mundo existente, antes e independientemente del que conoce. Esse mundo que experimentamos, y en el que el propio cognoscente se

> reconoce, es un mundo construido porque es el resultado producido por agentes que conocen.

Segundo Foucault (1993), é um processo gerado por agentes que se conhecem e se relacionam produzindo discursos, enraizado na linguagem. A aula inaugural de Foucault feita em 1970 no Collége de France é um belíssimo texto, ou pode-se dizer, um belíssimo discurso. Fazendo parte de um teatro (como ele mesmo diz), ambiguamente sua aula subverte a ordem, na medida em que explicita as formas de exclusão do discurso na atual sociedade e aponta procedimentos, posturas que podem romper com a ordem do discurso. Já no começo de sua fala ele nos leva a refletir sobre o desejo de um discurso livre, envolvente, profundo, de uma transparência calma, e sobre a ordem da instituição que vem afirmar seu poder de controle sobre o aparecimento e ação do discurso procurando aliená-lo de todo poder. E Foucault se pergunta: *"mas, o que há então de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está então o perigo?"* Para fugir a este perigo e controlar o desejo de poder, na sociedade

> a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada e selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua terrível materialidade." (Foucault,1993:3)

O conceito de discurso aqui utilizado não é o de uma simples peça de oratória, ou o uso individual, isolado de uma língua (idioma). A estrutura da língua (as regras gramaticais inclusive) serve de base material para a produção dos discursos, mas o determinante é o uso da língua, em condições sociais concretas, na relação entre os interlocutores - o locutor e o alocutário - com objetivos e efeitos determinados. Esta relação pode se dar entre duas ou mais pessoas, mas também pode ser entendida como relações estabelecidas, através do discurso, entre grupos sociais, ou mesmo dentro deles. A língua não é vista como um instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, mas é também a expressão de relações sociais historicamente datadas. Assim o discurso é entendido *"como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário." (Possenti, 1988:49)*

Esta concepção de discurso dá voz e ação ao falante que, além de se apropriar de recursos expressivos, age *sobre* e *através* da língua, transformando-a em discurso. O falante, o locutor, os grupos sociais tornam-se sujeitos de seu discurso. O acontecer do discurso se constitui no tempo e espaço de ação política, lugar de confronto de projetos sociais, lugar de estruturação da realidade. Talvez esteja aqui a explicação da obsessão pela *palavra*, da luta pelo domínio da fala que perpassam todas as relações humanas. A análise e compreensão dos procedimentos e regras que configuram as relações sociais, no que diz respeito à produção do discurso, podem levar a perceber a estrutura de poder em uma determinada sociedade, oferecer subsídios para se pensar uma pedagogia e uma metodologia que instituam um confronto com determinada ordem do discurso.

Numa sociedade baseada em privilégios para alguns e não em direitos para todos, são vários os procedimentos que buscam impedir a afirmação do sujeito político, constituindo seu próprio discurso. Foucault nos apresenta três grandes sistemas de exclusão: o mais familiar, o da proibição; o da divisão e rejeição; e por fim, o da divisão do verdadeiro e do falso. São procedimentos de controle e de delimitação do discurso que se exercem do exterior. *"Funcionam como sistemas de exclusão; eles dizem respeito, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo"* (Foucault, 1993:6):

- *O da proibição*: não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, enfim, alguns podem e outros não podem falar e aquele que pode falar tem seu direito privilegiado. Existe um tabu em relação ao objeto, um ritual da circunstância (com lugares e tempos sagrados) e um direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Como diz Foucault, estes três tipos de proibições se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Foucault situa este sistema muito presente na sexualidade e na política. Nestes lugares o discurso não se apresenta de forma transparente, nem neutra, a sexualidade não se desarma, nem a política se pacifica. Aqui as proibições e censuras aparecem de forma muito fortes.

- *O da divisão e rejeição*: pensando mais radicalmente pode-se pensar na oposição razão e loucura. O louco, o marginalizado é aquele a cujo discurso não se dá crédito. Sua palavra é considerada nula, ou sem propósito, sem

inteligência, sem razão de ser. Sua fala não tem importância, nem verdade. E quando é escutada é sempre por outros motivos que não pelo seu direito de fazer seu discurso, de intervir na construção da verdade e da história. Sua expressão só é permitida quando controlada, quando não abala o desejo e o poder daqueles que têm a razão. Mas, onde este sistema se manifesta hoje? Foucault propõe que se analise toda a armadura de saber através da qual é decifrada a fala do louco, do doente, do leigo nisto ou naquilo, do paciente, do aluno, mesmo escutando-o. Escuta-se muito para interpretar a partir de um referencial já construído. Escuta-se e proíbe-se a fala. A divisão funciona, muitas vezes, de maneira sutil, através de instituições novas, com novas pedagogias, com novas formas de organização, com novas tecnologias.

- *O da divisão do verdadeiro e do falso*: A análise desse sistema de exclusão se coloca além da simples discussão ente o que é verdadeiro ou falso dentro de um discurso. O tipo de divisão que aqui se apresenta é aquele que rege a vontade de saber. Divisão historicamente constituída.

> Nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era necessário submeter-se, porque dominava, era o discurso pronunciado por quem de direito e segundo um ritual requerido; era o discurso que dizia a justiça e atribuía a cada um a sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia acontecer, mas contribuía para sua realização, obtinha a adesão dos homens e se tramava, assim com o destino" (Foucault, 1993:4).

A verdade do discurso residia, não mais no que era o discurso ou naquilo que fazia, mas naquilo que ele dizia: a verdade se deslocou do ato ritualizado do dizer para o enunciado enquanto tal, para sua relação com a referência. Já entre Hesíodo e Platão estabeleceu-se a divisão entre o discurso verdadeiro e o falso, o certo e o errado, que hoje se manifesta, inclusive, na forma de pensar, de ensinar, e no olhar sobre a realidade. No século atual, buscam-se, em todas as situações, o bem e o mal. O bem e o mal são tomados como entidades, quase que míticas que precisam ser descobertas, desveladas. São tidas como realidades a-históricas, imutáveis, eternas, resguardadas por algumas instituições, guardiãs da verdade. Aos homens cabe obedecer e seguir.

No campo científico, no campo do conhecimento essa concepção se reveste da divisão entre o que é comprovadamente verdadeiro e o que é falso,

enganoso. O cientificamente verdadeiro é aquele discurso ou saber que pode ser mensurável, medido, classificado segundo normas e procedimentos previamente definidos pela ciência ou pelo corpo científico. A vontade de verdade se encerra dentro de um rigor técnico-científico. Como afirma Foucault (1993:5):

> Tudo se passa como se, a partir da grande divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história, que não é mais a das verdades constritoras: história dos planos de objetos a conhecer, história das funções e posições do sujeito cognoscente, história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento.

Nessa divisão a ciência constrói um discurso válido, verdadeiro, confiável. Os outros discursos se situam na esfera do senso comum, ou são lançados para a esfera da superstição, ou da imaginação, ou mesmo da poesia, da literatura.

Além do mais, essa forma de exclusão é renovada mais profundamente pela forma como o saber é produzido, pela forma como é decidido sua produção, e sem dúvida, pela maneira como o conhecimento é distribuído, valorizado e atribuído. Determina-se, em função de um projeto de organização social e política, quem tem acesso a este ou àquele saber. Determina-se o limite da posse e suas condições de uso. Aqui Foucault cita, a título simbólico, o velho princípio grego:

> Que a aritmética pode muito bem ser objeto das cidades democráticas, porque ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, dado que ela demonstra as proporções na desigualdade.(Foucault, 1993:5)

A esse terceiro sistema de exclusão confluem os da proibição da palavra e os da loucura. Historicamente esses sistemas se complementam e se apóiam sobre um suporte institucional no jogo do desejo e do poder. Portanto, não se busca uma verdade que seria *"riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal"*. A vontade de verdade é, antes de tudo, uma "prodigiosa maquinaria de excluir" perpassando e exercendo seu poder de pressão sobre toda a sociedade.

Para Foucault, esses três sistemas de exclusão que cunham o discurso - a palavra proibida, a divisão da loucura e a vontade de verdade - são constituídos historicamente, arbitrários e se organizam em torno de

contingências históricas, modificáveis, e em perpétuo deslocamento, sustentados por instituições que impõem e renovam as divisões.

Nosso trabalho será de construir um inter-texto ou um inter-discurso colocando em confronto o dito, o escrito, as teorias e os conhecimentos já produzidos por estes e aqueles autores. Nosso esforço será o de dar certa unidade entre aquilo que foi dito, escutado, analisado em nosso processo de pesquisa, romper de alguma maneira com a ordem do discurso.

Buscaremos como sugere Melucci (2005) não separar o processo do produto, não separar a teoria da prática, mas provocar um processo de reflexão científica sobre a teoria e sobre a prática. Estaremos experimentando tratar a relação entre o pesquisador e o ator social não como um fator de distúrbio na realização da pesquisa (Melucci, 2005), mas como um recurso que permite enriquecer a análise (Ranci, 2005). Tomaremos o ator social quanto uma parte integrante do processo cognoscitivo desenvolvido graças à atividade de pesquisa. "*Segundo essa perspectiva, a pesquisa social constitui um jogo relacional no qual estão implicados seja o pesquisador sejam os atores sociais, aos quais por diversos títulos são requeridos para participar". (Ranci, 2005:44)*

Chamaremos os sujeitos da pesquisa - professores, professoras, pesquisadores, filósofos, sociólogos – para um diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos, como um campo de possibilidades, como um lugar da manifestação dos discursos e de produção de conhecimentos.

## 5.1 Sobre os sujeitos da Pesquisa

As pessoas vivem suas experiências, constroem suas próprias histórias e sobre elas podem refletir e, a partir daí, produzir saberes e construir análises sobre esta história e sobre as relações nela estabelecidas. Esse é um movimento que os seres humanos realizam, de uma forma ou de outra, que os auxilia no estar no mundo, estar com as outras pessoas.

Alguns, no entanto, realizam um processo consciente de pensar sobre a própria história, são levados a isso, em geral, por uma opção individual um querer-se aprofundar nas razões da vida, nas razões da organização social e de seus sistemas. Nesse processo as histórias e as experiências de vida se entrelaçam e influenciam naquele processo de construir outros conhecimentos e de fazer teoria.

Os professores e professoras[33] que encontramos na Educação de Jovens e Adultos têm histórias que passam pela Universidade, mas também possuem uma história junto aos movimentos sociais e sindical e junto à educação popular. Fizeram a opção pela educação, mas já vivenciaram outros espaços de trabalho, que também explicam as análises que apresentam da Educação de Jovens e Adultos. São pessoas que experimentaram outros mundos do trabalho, além do espaço educativo. Puderam sentir o ritmo e o tempo dos trabalhadores em empresas privadas, como a Fiat, Usimec. Essa experiência aguça a sensibilidade e o olhar para a vida das pessoas que chegam à escola. Esses professores e professoras incorporaram em seu pensamento as condições de vida e mesmo a forma de pensar e sentir de outros trabalhadores que não os profissionais da educação.

Na militância popular e sindical, muitos dos entrevistados aprenderam outras formas de organizar o espaço e tempos educativos e tiveram contato com outras formas de abordar os conhecimentos. Desenvolveram sua capacidade autônoma de pensar e adquiriram a autonomia frente ao vários conhecimentos. Criaram uma postura de pesquisadores frente a qualquer conhecimento e conseguem inserir o conhecimento na organização social, política e cultural do mundo e da vida. Tornaram-se, a partir da experiência nos movimentos sociais e sindical, produtores culturais, portanto, produtores de saber, em função de uma concepção de sociedade que se quer construir.

Mas, é importante destacar, que essa capacidade foi ampliada e desenvolvida pela vontade e possibilidade criada por essas pessoas de estarem em outros espaços de reflexão, estudos e pesquisa, principalmente sobre a Educação. Sua militância política e sua atuação no campo da Educação os levaram a buscar a Universidade como um lugar importante de sistematização e reflexão sobre a própria experiência, a partir das pesquisas de outros pesquisadores e estudiosos. A Universidade lhes propiciou uma potencialização de sua capacidade de instituir novas experiências e saberes. São professores e professoras com a formação acadêmica em Português, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Geografia, Artes,

[33] Entrevistamos, formalmente, com 5 professores e 7 professoras da EJA da rede pública de ensino de Belo Horizonte. Mas, fizemos várias anotações quando da observação feita em várias escolas de EJA ou quando da participação em seminários, debates e fóruns de EJA. Alguns depoimentos durante estes eventos foram gravados com a permissão dos professores e professoras participantes nas atividades.

Física, Filosofia, Letras, Serviço Social e outros cursos. Alguns já passaram pelo mestrado e doutorado. São sujeitos que pensam, refletem e fazem teoria sobre a educação. Sobre ela apresentam seu discurso, rompendo com as interdições sociais ao discurso e mantendo uma relação com o saber de sujeitos autônomos que querem, podem e sabem negociar sob relações de poder perpassadas pelo conhecimento, como as análises que apresentamos de Foucault, Charlot, Gilberto Velho e Paulo Freire sobre estas relações de poder e de saber. São, enfim, atores sociais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos.

## 5.2 O que nos dizem esses atores sociais

### 5.2.1 Sobre o público da Educação de Jovens e Adultos

Os adultos que chegam à EJA são trabalhadores ou desempregados que, por algum motivo, saíram da escola quando ainda eram jovens ou adolescentes. Muitos saíram porque precisavam trabalhar e os tempos escolares já não se adequavam às suas necessidades e outra grande parte foi excluída do sistema escolar. Nosso sistema escolar funciona como uma peneira que vai selecionando, por causa de sua forma de organização e estrutura, os que podem ficar e aqueles que devem sair.

Na atualidade tem ocorrido outro fenômeno. A juventude, que antes freqüentava o ensino básico regular, em tempos diurnos, nos países pobres, tem vindo para a Educação de Jovens e Adultos. Uma explicação possível é por causa do empobrecimento da população, com o aumento da miséria aumenta o público na Educação de Jovens e Adultos.

No Brasil de hoje o grande público da Educação de Jovens e Adultos visível, que se pode observar nas salas de aula, é adolescente ou jovem (Da Silva, 2007). E esses adolescentes, boa parte deles, são analfabetos. Não conseguem se achar, não têm lugar no diurno e então são remetidos para a EJA.

São rapazes e moças, de 16 ou 17 anos que chegaram à escola, por exemplo, com a escolaridade de alguns anos na primeira série ou alguns anos de segunda série. Em geral, estão fora de sua faixa de escolaridade, com uma defasagem de dois ou três anos.

Outros adolescentes e jovens são obrigados a ir para a EJA porque trabalham no diurno e só encontram escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos no noturno. Já os adultos não têm esse processo de escolarização tão grande, nem esse acúmulo escolar.

Os jovens são marginalizados, mas na escola à noite, de alguma forma eles se fazem presentes. Eles gritam no corpo, na roupa, na forma, no comportamento, eles afirmam sua presença e resistem. A escola pode querer ignorá-los, mas eles, de alguma forma se manifestam, pois essa forma de agir faz parte de sua condição de ser jovem.

No entanto, ser adulto, viver a adultez é mais difícil. As pessoas ficam ou se sentem velhas já aos 50 anos de idade, acabam ficando subsumidas e são completamente silenciadas na escola. Os adultos sentem-se como um corpo estranho naquele espaço e tempo escolares. Vivem, na escola, mediados pelo saber, uma relação de submissão, sem poder frente ao saber-currículo escolar. E muito mais ainda quando chegam à escola sem ter aprendido a ler e a escrever. Essa situação e sensação dificultam ainda mais o processo de aprendizagem.

Muitos homens e mulheres adultos dizem dessas dificuldades quando lhes é criada a possibilidade da fala e da escuta. Alguns entraves, na verdade são problemas que estão postos na medida em que a idade vai avançando, como por exemplo, a visão, a parte motora, a audição, a memória já não oferecem a mesma vitalidade de quando se é jovem ou adolescente. Muitas dessas questões relacionadas à memória, por exemplo, são ainda desconhecidas na Educação de Jovens e Adultos. Pouca pesquisa se tem feito para estudar a relação dos adultos com os processos de ensino e aprendizagem. (Oliveira, 2001)

Outro fator que influi na aprendizagem dos adultos, pelo menos no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, é o universo cultural dessas pessoas. Por uma série de fatores sociais, econômicos e culturais, o mundo letrado, da leitura, da escrita, da pesquisa não fazem parte do cotidiano e, muito menos, da vida cultural dessas pessoas. Os adultos além de se sentirem estranhos na escola, o espaço escolar é para eles um mundo estrangeiro.

Dessa forma, o tempo biológico e o tempo cultural se entrelaçam na vida escolar dos adultos, dificultando sua relação com o saber. O sistema escolar

não consegue, ou não quer perceber como os adultos, nas suas condições reais e concretas e com sua história de vida, podem aprender e o que querem aprender.

> Por exemplo, o que significa para uma aluna de 65 anos, uma mulher idosa - a sensação é que ela tem 80. Ela consegue chegar até à escola, mas a professora não se pergunta o que ela quer estudar e assim ela ficou perdida na escola. Ela estuda de manhã. No horário do recreio, essa senhora - ela e a irmã, com uma diferença de dois ou três anos de idade uma da outra - ficam perdidas quando saem da sala. Não sabem voltar para a sala de aula. Alguém tem que achá-las e conduzi-las de volta à sala de aula. Nesse caso avaliamos que não é uma questão de falta de autonomia, mas está relacionado à memória e ao universo cultural para elas totalmente estranho. (Exemplo apresentado por Fátima em entrevista, 2005)

Este relato é a história de duas mulheres. A história provavelmente seria outra se fossem dois homens. E aqui no caso ainda não sabemos a origem racial dessas mulheres. São brancas ou negras? Além da condição social e da idade outros fatores, como relações de gênero e de raça, interferem no desenvolvimento dos participantes de práticas educativas. Podemos concluir que todas essas e aquelas questões relacionadas à memória e à aprendizagem, mesmo tendo um fundo temporal, também precisam ser analisadas situadas socialmente e baseadas na história de vida de cada jovem, adolescente ou adulto que deseja vivenciar um outro processo de ensino e aprendizagem.

### 5.2.2 A Educação de Jovens e Adultos e a formação do currículo.

A educação popular consegue fazer o que a escola não consegue. Ela diversifica a possibilidade de aprendizagem na medida em que está vinculada à escola, ao local de moradia, ao processo de participação social. Na educação popular nenhuma dessas e ou de outras dimensões são tratadas isoladamente. Essa relação estreita entre a vida e a aprendizagem impulsiona o aprendizado das pessoas. A escola não consegue sair de seus muros e volta-se somente para seu interior, mesmo quando utiliza temas chamados da atualidade. A Escola, em geral, trata seus conteúdos em um contexto social, político, econômico, afetivo e cultural que dê sustentação à sua prática educativa.

A educação popular já está inserida num contexto real, concreto, não tem que trazer esse contexto para dentro de sua atividade. Uma das

dificuldades do processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, em especial da leitura e da escrita, é devido a esse afastamento do contexto social e cultural daqueles adultos e jovens.

Paulo Freire (1978) já dizia que a palavra que precisa ser lida e escrita, não é uma palavra sem significado social e político. Ela é entendida como palavra e ação, não é um termo que apresenta arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo em comunicação e colaboração. Essa palavra dita e escrita sobre o mundo individual e social, é manifestada em relação com os outros e com a sociedade. Nessa filosofia e epistemologia de Freire está presente uma opção política e ideológica de pensar e fazer uma educação voltada para a transformação do mundo, na busca da igualdade e fraternidade. Assim, sua pedagogia está engajada intrinsecamente com uma opção ética e política em favor dos pobres, dos trabalhadores, dos depossuídos desse mundo. Por esse motivo Freire (1996:26) pode dizer que *"quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade".*

Sacristán (1998), em acordo com Paulo Freire, afirma que o sujeito é um ser que se faz humano pela cultura. É um sujeito com possibilidades de ser ator da história, de maneira autônoma, graças a sua capacidade de reflexão crítica frente à realidade. E a educação, dentro desse contexto, tem que servir para incrementar a liberdade dos indivíduos para que possam criar e desenvolver idéias. No caso do Brasil e da América Latina, que possa desenvolver idéias, fazer política e intervir nos rumos de seu país (um sonho, todavia!).

Esse mesmo autor inclui essa concepção no programa básico da modernidade defendido pelo campo da esquerda progressista democrática, em contraposição a uma política liberal. Ele afirma que as posições progressistas adotaram uma atitude crítica - o que não significa negação - frente à herança cultural presente na escolaridade, detectando e denunciando seu viés de classe social. Segundo Sacristán, "la izquierda, se há caracterizado también por defender que cada individuo se apropie de la más variada experiência

cultural codificada, frente a la especialización de indivíduos em tipos de cultura".

Aqui Sacristán (1998) apresenta a idéia de densidade cultural e de densidade curricular e, ainda poderíamos acrescentar, a idéia de densidade das experiências. Os currículos escolares, diante daquela exigência de apropriação da experiência cultural da humanidade, precisam expressar eficazmente o nexo entre seus conteúdos e o contexto onde os sujeitos estão inseridos abarcando os instrumentos necessários para capacitar a consciência crítica, permitindo aos sujeitos uma participação plena na sociedade e na cultura presente na atualidade. Essa densidade curricular poderá possibilitar uma densidade cultural da aprendizagem.

> La densidad cultural exige la significación de lo aprendido para los sujetos para lograr la densidad cultural del aprendizaje. Éste es el tercer critério esencial para analizar la calidad de la educación en sus prácticas (las dos anteriores eran el de la densidad cultural del currículum y el correspondiente a la densidad cultural de los profesores). Sin él, todo lo demás puede ser una bella representación de nuestros deseos. (Sacristán, 1998:199)

Diante da necessidade de uma educação com densidade cultural, a Educação de Jovens e Adultos vive um dilema, que é a questão do futuro desse sujeito que vem para a EJA. A primeira meta de futuro que o jovem ou o adulto consegue construir é o da continuidade de sua escolarização. Ao final do curso o jovem e o adulto desejam continuar seus estudos, mesmo tendo-se sustentado na escola a duras penas. Eles têm um enorme sentimento de vitória ao terminar seu curso, então eles começam a projetar o futuro (Velho, 1999) e a projeção passa pela escolarização.

Diante desse desejo surge o dilema. Que futuro é esse? Como caminhar dessa vontade, dessa expressão dos sujeitos, até os conteúdos do currículo e vice-versa? Como garantir um processo de construção da densidade curricular e cultural, em instituições escolares rígidas, que se baseiam em parâmetros curriculares não conectados com a realidade desses jovens e adultos? Além do mais, estamos em uma sociedade cada vez mais complexa, contraditória que, em todo momento, questiona os objetivos, pressupostos, os conteúdos e os métodos pedagógicos, ao ponto de se duvidar do papel que possa desempenhar a escolarização dentro desse contexto. Sacristán (1998), citando

Berlack (1981) refere-se à educação como uma atividade dilemática, no sentido que nos obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos inseguros, em direção a metas sobre as quais temos dúvidas. Berlack (1981:133), citado por Sacristán (1998:80), diz que:

> Os dilemas são uma linguagem dos fatos, um meio de representar através da linguagem a diversidade e a aparente contradição de esquemas na escolaridade. Não são idéias estáticas em estado estacionário na mente, mas é manifestação de uma incessante interação de forças internas e externas, um mundo em constante transformação.

Essa é a condição da Educação de Jovens e Adultos que, em todo momento, pode fazer opções e tomar decisões, às vezes arriscadas, em situações que precisam constantemente ser avaliadas. Não há respostas ou técnicas que possam ser eleitas *a priori.*

Daí a questão que se apresenta aos vários projetos políticos pedagógicos de Educação de Jovens e Adultos: o que a Educação de Jovens e Adultos tem condição de trabalhar com esses jovens e adultos? o que eles podem aprender na EJA?

Os jovens almejam sair do ensino fundamental e cursar o ensino médio, e apresentam, muitas vezes, o desejo de ir para a Universidade. Já os adultos buscam a EJA com o objetivo de conseguir algum diploma que possa garantir seu emprego ou que possa lhes dar condições de disputar outra vaga no mercado. Poucos chegam à escola pelo prazer e pelo desejo de estudar, de aprender algo mais.

Assim, educar-se a partir dessa modulação pragmática do saber será preparar-se para fazer ou garantir algo na vida. Segundo Sacristán (1998:240) a utilidade é o último código incorporado pela modernidade à cultura e aos currículos escolares. É muito forte na EJA a preocupação da escola com a utilidade dos currículos, a busca da funcionalidade social do saber. A idéia de direito à vida e, por conseguinte, direito ao trabalho e direito à educação transformam-se em direito ao emprego, que poderá garantir um salário mínimo para uma vida mínima ou menos do que isto. Direito à cultura, à vida plena ficam em segundo plano nas práticas educativas. A educação subordina-se à formação ditada pela lógica do capital humano e não pela formação humana. Nessa perspectiva os valores qualificadores da educação são: a eficiência social e de mercado, a capacidade adquirida de disputar o mercado de serviços

e de empregos e o aumento da sua capacidade competitiva. Essa concepção reproduz uma sociedade próspera para poucos e outra, empobrecida, para a maioria. O *homo laborans* de Arendt (2001) triunfou sobre o agente responsável por suas ações, sobre o homem culto, sobre o ser de relações sociais com outros, sobre o cidadão responsável e solidário. A educação, em especial a EJA, fica submetida às demandas do mercado de trabalho, preocupações com a política, a ética, direitos ficaram empobrecidas. Essa ideologia do utilitarismo tornou-se uma das ideologias mais potentes ao se pensar sobre a educação e tem influenciado, inclusive, nos argumentos individuais dos professores ao se debater sobre a formação de currículos para a Educação de Jovens e Adultos.

Apresenta-se, no entanto, nesse discurso da utilidade e do mercado de trabalho uma contradição. Evidentemente que não é a falta de educação ou a falta de qualificação para o mercado que criou a crise do emprego. Vários outros fatores, que não nos cabe aqui analisar, são as causas do desemprego no Brasil e no mundo. Muito se fala no desenvolvimento tecnológico e na rapidez das transformações no mundo do trabalho, que estariam gerando necessidade de uma mão-de-obra qualificada, ao mesmo tempo em que tornam mais complexa a formação dessa mão de obra, pela própria velocidade das mudanças tecnológicas e pelas constantes alterações no perfil das profissões exigidas pelo mercado. Outra questão é a diminuição dos postos de trabalho, cada vez mais crescente, principalmente, os postos de trabalho bem remunerados. E uma grande parte do mercado já não exige uma mão-de-obra tão qualificada. Os projetos educativos devem atender a qual mercado? Formar que tipo de mão-de-obra? Quem deve tomar essa decisão?

Em nossa dissertação de mestrado (Fazzi,1996), um capítulo denominado - Inovações tecnológicas e organizacionais: novas formas de produzir e trabalhar? - foi dedicado ao estudo das inovações tecnológicas e organizacionais e de suas conseqüências sobre a produção e o mercado de trabalho, com o objetivo de qualificar a discussão do vínculo entre a educação e a formação dos trabalhadores para o mercado. Recuperaremos aqui parte desse debate com o objetivo de apresentar novos elementos para reflexão mostrando que o mercado de trabalho, além de não ser um todo homogêneo, com demandas gerais de currículo, não pressupõe uma formação humana

qualificadora e solidária. Aqui ofereceremos outros elementos de reflexão para demonstrar que o mercado de trabalho não pode ser o único parâmetro para se pensar o currículo e a organização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No mercado de trabalho apresenta-se o conceito de flexibilidade que surge relacionado com as mudanças tecnológicas e organizacionais. A flexibilidade aparece determinada pelas novas características do mercado, que exige uma produção mais diferenciada, instável, ao mesmo tempo em que cria outras modalidades de concorrência entre as empresas, obrigando-as a uma maior competitividade.

Em vários casos, são as formas organizacionais que marcam a diferença entre uma empresa e outra em termos de produtividade e competência, menos que as tecnologias empregadas. As tecnologias utilizadas são potencializadas pela estrutura organizacional da empresa e projetadas na medida correta da necessidade da produção, dos custos operacionais e da capacidade financeira das empresas integradas.

Um dos aspectos dessa mudança organizacional está relacionado com a organização do trabalho. Há um processo de reorganização e flexibilização da força de trabalho. Segundo Shiroma (1993:12), a flexibilidade no trabalho tem-se dado em três áreas básicas: temporal, numérica e funcional. *"A flexibilidade temporal refere-se ao melhor aproveitamento do tempo de trabalho, num esquema que permite o fácil ajustamento do serviço à demanda, sem recorrer a horas extras ou demissões."*

A numérica refere-se à possibilidade dada à empresa de trabalhar com número variado de trabalhadores, dependendo da demanda de produção ou de serviço, servindo-se para este fim de subcontratações, de serviços temporários, ou do uso do trabalho de terceiros (empreiteiras, ou de serviços terceirizados). Busca-se com esta estratégia que o número de trabalhadores seja exatamente o necessário àquele tempo e espaço, para a realização de determinada produção ou serviço.

A flexibilidade funcional relaciona-se com as habilidades dos trabalhadores. O objetivo de uma produção flexível é o de ter trabalhadores com a capacidade e possibilidade de realizar diversas funções, em diversos postos de trabalho - funções de operação, de inspeção da qualidade no ato

mesmo de fabricação do produto, ou realização do serviço, e mesmo, algumas funções de manutenção.

Estas mudanças tendem ao abandono das noções de tarefa e de postos de trabalho, tão arraigadas no modelo fordista. Muda a forma de envolvimento dos trabalhadores com o processo produtivo da empresa. Os trabalhadores precisam se empenhar e desenvolver sua capacidade para trabalhar com a variabilidade do processo. Como a produtividade é muito marcada pelo funcionamento adequado, contínuo e em tempo hábil do sistema, mais do que pela ação direta dos trabalhadores, eles precisam ser capazes de tomar decisões rápidas e precisas no calor da produção ou do serviço. Na verdade, é exigido que eles sejam capazes de detectar com rapidez o defeito ocorrido no sistema, a partir dos sinais emitidos pelos equipamentos ou pela leitura dos painéis, num sistema computadorizado. Se não tiverem a possibilidade de, imediatamente, resolver o problema, é de fundamental importância para o processo produtivo que ele seja detectado com a maior precisão, para que a manutenção seja acionada imediatamente. (Salerno, 1994:58).

Além da utilização de sua força física, transforma-se o uso que os trabalhadores precisam fazer de sua capacidade mental e operacional frente à produção. O trabalhador, no sistema informatizado, lida com informações, não vê o interior do equipamento com o qual trabalha. Ele precisa desenvolver sua capacidade de abstração, de elaborar mentalmente o processo e ser capaz de trabalhar com a representação do que está acontecendo. Esta elaboração abstrata depende de uma formação teórica e de um conhecimento da lógica de processamento efetivada pelos sistemas informatizados:

> A representação do estado do processo está ligada a um conjunto de conhecimentos virtuais do operador, conhecimentos que permitam uma manipulação mental da realidade, abrangendo as ligações preferenciais entre certas configurações da realidade e das ações a executar. Esses 'modelos mentais' variam conforme a função do trabalhador e sua experiência, sendo alimentados pelas informações que recebe sobre o andamento da produção. (Salerno, 1994:68).

Cresce, assim, a importância da comunicação horizontal entre os trabalhadores, o que os leva a colocar sua sociabilidade em função da produção. É, portanto, necessário aumentar sua capacidade de expressão e comunicação. No sistema fordista, os trabalhadores produziam em conjunto,

num mesmo espaço físico, mas com pouca ou nenhuma comunicação entre si, pelo menos naquilo que se referia à produção. Com o novo padrão produtivo, baseado nas tecnologias da informação, a comunicação é um fator essencial de produtividade e de aprimoramento do sistema.

Em vários casos, o desenvolvimento de programas informatizados ou de *softwares*, se dão graças ao trabalho coletivo, à troca de informações que ocorrem entre os trabalhadores, gerentes e engenheiros na análise do sistema produtivo e na descrição detalhada e precisa dos defeitos ou problemas que podem estar ocorrendo no sistema. Exige-se, portanto, uma capacidade maior de compreensão e análise do processo produtivo e um melhor domínio da escrita, necessário na elaboração de relatórios, por exemplo.

A entrada dessas tecnologias também modifica a importância estratégica dos trabalhos diretos, assim como diminui, consideravelmente, sua quantidade. Trabalho direto é definido por Coriat (1992:181) como *"aquele trabalho constituído pela utilização manual de ferramentas que tem por objeto a modificação da matéria em seu processo de transformação".* Quanto mais repetitivo e monótono qualquer trabalho e quanto melhor ele possa ser descrito em suas partes - movimentos, tempos, formas, "macetes" - mais fácil é substituí-lo por alguma solução tecnológica.

Um trabalho altamente especializado, quando analisado em profundidade, passo a passo, também torna-se passível de ser incorporado em um *software*, criando a "inteligência artificial" das máquinas. É, por exemplo, o serviço realizado pelo CAD (*computer aided design*) - um *software* capaz de elaborar desenhos, gráficos, projetos hidráulicos, elétricos, de construção civil ou é capaz de projetar uma planta produtiva. CAD é um sistema de computação gráfica, elaborado a partir do maior conhecimento adquirido pelos técnicos, engenheiros e projetistas na elaboração de plantas e projetos gráficos.

Os *softwares*, em primeira e última instâncias, são frutos de pesquisas minuciosas, baseadas no mesmo método taylorista de medir os tempos e movimentos dos operários, no início da industrialização. Quando um trabalho deve ser automatizado, ele é, antes de tudo, projetado. É feita uma representação abstrata da atividade que se quer automatizar. (Manacorda, 1984:41).

O esforço realizado pelos analistas de sistemas e programadores é de compreender e detectar os movimentos físicos e mentais executados pelas mais variadas atividades humanas para, a partir dessa análise, incorporá-los em programas para microcomputadores, substituindo ou modificando o trabalho direto.

Se analisarmos empresas singulares, verificamos que há um processo de desaparecimento e dissipação do trabalho direto ou ele aparece em atividades onde a operação não foi trivializada ou rotinizada. Por outro lado, cresce muito o trabalho indireto *"em tarefas de programação - de máquinas individuais ou das relações entre elas, numa linha integrada - em tarefas de diagnóstico e ajuste, ou ainda em tarefas de manutenção propriamente dita." (Coriat,1992:182).*

Harvey (1993) analisou esses processos de inovações tecnológicas e organizacionais, através de uma pesquisa muito interessante e instigante sobre as origens da mudança cultural. Ele situa todas aquelas transformações tecnológicas, organizacionais aqui apresentadas dentro da análise das transformações culturais ocorridas no século XX. Harvey (1993:144)[34] verifica que a respeito do mercado de trabalho, que aqui nos interessa, são constituídos basicamente dois grupos:

> [o grupo central] se compõe de empregados em tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da organização. Gozando de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de reciclagem, e de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas relativamente generosas, esse grupo deve atender a expectativas de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel. O grupo central de gerentes é relativamente pequeno.

O segundo grupo, denominado de periférico, abrange dois subgrupos bem distintos:

> O primeiro consiste em empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. Com menos acesso a oportunidades de carreira, esse grupo tende a se caracterizar por uma alta taxa de

[34] Ver também CORIAT (1992, p.179-208), onde ele descreve, com precisão, os novos grupos de trabalhadores e formas de trabalho que estão surgindo com a implantação das novas tecnologias.

> rotatividade, o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural.

O segundo subgrupo periférico oferece uma flexibilidade numérica ainda maior:

> Inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico. Todas as evidências apontam para um crescimento bastante significativo desta categoria de empregados nos últimos anos.

A tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores "centrais" e contratar mão-de-obra de terceiros - "terceirizar" - ou empregar mão-de-obra temporária, por tempo determinado. Há certa segurança no emprego para os trabalhadores "centrais" e nenhuma garantia de emprego e condições de trabalho para os trabalhadores temporários.

Está presente, portanto, uma questão social e política que merece ser enfrentada pelos indivíduos e pela sociedade. Muitos trabalhadores estão sendo expulsos do emprego, sem condições de conseguir um outro lugar na produção, por não se adequarem ao novo perfil exigido pelas empresas ou pela entrada de novos profissionais, já qualificados, para o mercado.

O fenômeno que aparece, na sociedade contemporânea, como desemprego, trata-se, de acordo com Bernardo (1995:63),

> de uma reorganização global da força de trabalho, reservando a uma minoria de trabalhadores altamente qualificados, e por isso mais produtivos, a estabilidade de emprego e a segurança social e condenando os restante a empregos instáveis ou a tempo parcial, em boa medida excluídos do quadro legal. Ou seja, aquilo que as estatísticas apresentam como uma força de trabalho desempregada é, em grande parte, uma força de trabalho condenada a laborar em situação de marginalização.

No entanto, as decisões políticas não estão na pura e simples negação da ciência e das novas tecnologias, nem numa visão idealista e romântica do desenvolvimento científico e muito menos na delegação da responsabilidade para os processos de qualificação da mão de obra ou na responsabilização da educação.

A modernização, capitaneada pelo capital, tem exacerbado e aflorado, com mais crueza, o seu padrão de exploração e os aspectos desumanizantes de sua forma de produzir e de organizar o trabalho.

No entanto, surgem apelos em busca de novos caminhos capazes de enfrentar esta situação e poder criar uma outra estrutura social, mais igualitária, com uma qualidade de vida melhor para todos os povos:

> O impulso em direção a uma igualdade cada vez maior entre os homens é, como Tocqueville havia observado no século passado, irresistível. Cada superação desta ou daquela discriminação, com base na qual os homens dividiram-se em superiores e inferiores, em dominadores e dominados, em ricos e pobres, em patrões e escravos, representa uma etapa por certo não necessária, mas possível, do processo de civilização. Jamais em nossa época foram postas em discussão as três fontes principais de desigualdade: a classe, a raça e o sexo. A gradual equiparação das mulheres aos homens, primeiro na pequena sociedade familiar, depois na maior sociedade civil e política, é um dos sinais mais seguros do irrefreável caminho do gênero humano rumo à igualdade. (Bobbio, 1995:128).

Diante dessas possibilidades e utopias, frente às contradições existentes no sistema capitalista de produção, podemo-nos perguntar como as sociedades poderão redefinir a lógica do capital e que lugar terão trabalho e produção na vida dos indivíduos e da sociedade. Que lugar terá a educação em todas as suas modalidades?

Mais do que em qualquer outra época da história, estas e outras questões se colocam de forma globalizada. São espaços e tempos educativos de formação humana, internacionalizados e globalizados, oferecendo inúmeras possibilidades apontando para outras formas de organizar a sociedade. Temos a possibilidade de modificar a condição humana ou de aprofundar as desigualdades presentes. Entretanto, frente a essas desigualdades e às várias formas de pessimismo históricas, é necessário construir outros referenciais que nos auxiliem na compreensão dos processos vivenciados e instaurados pelos indivíduos, referenciais que possam estabelecer o confronto entre as diferentes análises da realidade sócio-histórica.

A condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem, ao mesmo tempo, um ser individual e social, numa relação complexa. É um processo de contínuas transformações nas estruturas sociais e nas da personalidade. Processo que Elias (1993) chama de “civilizador”, caracterizado por processos de integração, flexibilização aumento da interdependência entre os indivíduos, nações, culturas e economias mundiais. São processos

históricos cujos sujeitos políticos são os indivíduos, organizados em grupos e classes sociais, em constantes conflitos de interesses.

Os sujeitos da EJA e, evidentemente, os protagonistas da educação brasileira, estão diante dessa complexidade que é o processo de construção da condição humana, e, de uma forma ou de outra, vão fazendo opções ao concretizar suas concepções em estruturas e sistemas de ensino e na formulação de projetos curriculares.

### 5.2.3 A Educação de Jovens e Adultos, os currículos na escola e nas salas de aula, e os processos de ensino e aprendizagem: um debate epistemológico.

Os professores e professoras da EJA se perguntam sobre o que aprender e sobre o que ensinar no cotidiano da sala de aula. A questão que inquieta os professores e professoras é como transformar as concepções de educação e as análises feitas em currículos, conteúdos e atividades com jovens e adultos, que metodologia utilizar e qual filosofia de educação deve nortear esse trabalho na sala de aula, na relação com os jovens, adolescentes e adultos?

> Vivemos, portanto, esse conflito constante quanto ao que deva ser ensinado, que currículo trabalhar com jovens e adultos. O que dialoga com as demandas dos adultos? Sabemos que o que estamos propondo dialoga com a demanda deles do ponto de vista do conteúdo, apesar de ser uma opção nossa - dos professores - e esse é o processo de convencimento, porque a gente trabalha com os jovens e adultos a partir de uma nossa leitura da demanda deles. Mas temos que negociar constantemente, pois eles demandam o conteúdo escolarizado. Alguns se convencem do processo e não mais demandam o conteúdo e a forma escolarizada, mas outros, mesmo assim, continuam pedindo o conteúdo escolar que eles conhecem. Alguns não conseguimos convencer e saem do projeto. (Entrevista da profª Ivete, 2006)

Somente trabalhar na perspectiva do mercado ou no atendimento à primeira da demanda dos jovens e adultos, quando retornam aos estudos, de uma escola tradicional onde o professor é o único portador do conhecimento e o currículo é aquele vinculado às disciplinas escolares, a EJA não conseguirá perceber a complexidade que é aquele sujeito e nem poderá ampliar a concepção de educação, de aprendizagem, de saber trazido pelos alunos e alunas da EJA. Organizar o projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos com base naquelas demandas não levará a alcançar o objetivo da

formação humana daqueles sujeitos. Ensinar Geografia, História, Matemática, Português, como disciplinas estanques, isoladas de um contexto social e cultural dos sujeitos e da sociedade, não levará à formação de um sujeito autônomo, crítico, capaz de enfrentar as várias situações de conhecimento que possam aparecer.

A Educação de Jovens e Adultos pode construir uma formação que dê condição para que os sujeitos criem uma estratégia de sobrevivência no mercado de trabalho e mesmo no prosseguimento dos estudos além da EJA. A EJA pode lhes dar a ferramenta do aprender, do pesquisar, do estabelecer relações com o saber. Estes sujeitos criam uma estratégia em relação ao conhecimento em qualquer espaço onde eles precisem estar.

No entanto, alguns conhecimentos são básicos como saber ler e escrever, compreender o que lê e saber expressar aquilo que pensa. Mesmo pensando na realidade do mercado do trabalho e do emprego, mesmo nas necessidades de concurso e disputa do emprego. Mas este é um currículo que vai para além do escolar, é um currículo que se alia com os vários campos da ciência - a Sociologia, a Filosofia, a Cosmologia, a Antropologia, a Psicologia, a História, Geografia, a Física enquanto ciência - com a "logia" que for preciso para compreender as questões que são colocadas pela realidade dos sujeitos da EJA, em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e individuais na sua relação com o mundo:

> É lidar com o mundo e com a vida sem querer agarrar um corpo, um corpo de conhecimentos muito definido. É buscar romper com as linearidades e com aquele conhecimento seqüencial que a gente aprende nas escolas, como degraus de uma escada se vai subindo. O adulto pode até não dizer, não falar, mas ele assume uma posição diante desse conhecimento. Aí é interessante essa dinâmica onde o professor não é o único que sabe. Para que o aluno possa falar o professor tem que ser outro, ter outra atitude, não uma outra pessoa exatamente, mas tem que ter outras orientações. E uma das orientações é não achar que tem que começo, meio e fim o processo de aprendizagem, de que o espírito científico tem que ser encerrado na sala de aula. O conhecimento tem que ser encerrado na consulta de um livro ou dois livros, ou numa ida à biblioteca ou no computador? É impressionante como a escola trava esse processo da ciência, de pesquisa. A escola encaixota as coisas. E no mundo da ciência não se acontece dessa forma. Parece que a formalização da profissão de professor traz essa concepção do conhecimento, junto com a estrutura escolar. (Entrevista com o prof. Carlos, 2005)

Podemos perceber que na análise desse professor aparece uma outra questão que é do como aprender e mais especificamente, como abordar o conhecimento e criar o chamado espírito científico, que poderíamos também entender como estratégias frente ao conhecimento e às perguntas que instigam os adultos, em sua vida. São questões do campo da epistemologia e da filosofia da ciência. Por esse motivo, vamos dialogar com os filósofos Gaston Bachelard e Marilena Chauí.

Bachelard (1984) afirma ao longo de suas obras que *"a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica".* Segundo Pessanha (1984), a preocupação de Bachelard com os fundamentos e os requisitos para o desenvolvimento de um "novo espírito científico" levaram-no a combater as formas tradicionais de ensino e a propor para a ciência nova uma pedagogia nova. Vinculando estreitamente o progresso da pesquisa científica à libertação das mentes jovens escreveu na sua obra "O racionalismo aplicado":

> Freqüentemente os pais abusam ainda mais de seu saber do que de seu poder. A onisciência dos pais, logo seguida em todos os níveis de instrução pela onisciência dos professores, instala um dogmatismo que é a negação da cultura. Quando atacado pelas loucas esperanças da juventude, torna-se profético. Pretende se apoiar sobre uma experiência de vida para prever a experiência da vida. Ora, as condições de progresso são doravante tão móveis que a experiência da vida passada – se é que uma sabedoria pode resumi-la – é quase fatalmente um obstáculo a ultrapassar, desde que se queira dirigir a vida presente.

A partir da análise do desenvolvimento histórico das doutrinas científicas e de como as teorias são construídas[35], Bachelard (1984) construiu sua "Filosofia do Não". Para ele, a construção das idéias não se dá por evolução ou continuísmo, dentro de alguma seqüência lógica pré-determinada, mas através de rupturas, revoluções, através do que ele denomina de "cortes epistemológicos". Para ele "a verdade é filha da discussão, não da simpatia." Daí ele propor que o desenvolvimento do espírito científico deva ser baseado no racionalismo aberto. Uma das teses centrais de sua epistemologia traz a idéia *"de que a abordagem do objeto científico deve ser feita através do uso*

[35] A análise da construção da ciência também pode ser vista em KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1991. O interessante da análise de Bachelard que ele avança sua análise no debate sobre uma pedagogia do pensamento científico.

*sucessivo de diversos métodos, já que cada um deles seria destinado a se tornar primeiro obsoleto, depois nocivo"*. (Pessanha, 1984: VII)

Assim, Bachelard (1984:7) define a filosofia do conhecimento científico como uma filosofia aberta, promovendo a dialética da construção do conhecimento operando uma relação entre o desconhecido e os conhecimentos anteriores. Ele afirma que é preciso tomar consciência do fato de que a experiência nova diz não à experiência antiga.

> No entanto, "este não nunca é definitivo para um espírito que sabe dialetizar os seus princípios, constituir em si novas espécies de evidências, enriquecer o seu corpo de explicação sem dar nenhum privilégio àquilo que seria um corpo de explicação natural preparado para explicar tudo. (Bachelard,1984:7)

Bachelard explica que dialetizar o pensamento é aumentar a garantia de criar cientificamente fenômenos completos, analisados em todas as suas variáveis e possibilidades e realizar, a partir daí, a construção de um novo conhecimento e de uma nova experiência diferente da anterior, sair do pensamento ingênuo e do senso comum para a consciência crítica do real. Interessante observar que não existe nessa proposta epistemológica uma negação do senso comum e das experiências anteriores. O que propõe é que as análises do real não permaneçam inflexíveis em seus quadros de entendimento caso se pretenda construir novos conhecimentos.

O fenômeno que acontece é que cada explicação do real pode tornar-se senso comum em determinado momento, necessitando novamente de ser repensada, recriada, ser dialetizada em todos os seus princípios através de paradoxos. Segundo Bachelard (1984:10), "*pensar corretamente o real, é aproveitar as suas ambigüidades para modificar e alertar o pensamento".* É uma atividade construtiva, um fator de evolução do pensamento racional e afetivo. Urbain, um dos químicos contemporâneos, citado por Bachelard (1984:158), estabeleceu os métodos científicos mais minuciosos e mais sistemáticos, não hesitou em negar a perenidade dos melhores métodos e das melhores explicações.

> Para ele, não há método de pesquisa que não acabe por perder sua fecundidade primeira. Sempre chega uma hora em que não se tem mais interesse em procurar o novo sobre os vestígios do antigo, em que o espírito científico não pode

> progredir se não criar métodos novos. Os próprios conceitos científicos podem perder sua universalidade.

Bachelard sugere que para uma epistemologia científica e uma filosofia aberta é necessária uma pedagogia científica e aberta em ruptura com o conhecimento usual, estanque, determinista. Freire (1996:27) propõe uma pedagogia crítica que seja capaz de desenvolver a "curiosidade epistemológica" que é o desenvolvimento da capacidade de aprender cada vez mais de forma crítica, inquieta, indócil, instigante, rigorosamente curiosa, envolvendo professores e educandos.

Esta mesma questão preocupou Chauí (1994), ao pesquisar aspectos da cultura popular no Brasil. Com o objetivo de se contrapor ao pensamento dicotômico, Chauí usa o termo "ambigüidade".

Compreender a piscina não é ver alguma de suas partes, mesmo que isto possa a ajudar a chegar ao todo, mas é conseguir apreender sua totalidade *sui generis* que transmuta o sentido que as partes teriam se pudessem ser isoladas. Chauí vê a piscina de forma ambígua.

> Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, sendo percepção e cultura, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de parte separáveis, mas de dimensões simultâneas, que somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada. (Chauí, 1994:123).

Na realidade, segundo Bachelard (1984:164), *"não há fenômeno simples; o fenômeno é uma trama de relações. Não há natureza simples, substância simples; a substância é uma contextura de atributos".* Também pode-se afirmar que não há idéias simples, porque elas para serem compreendidas precisam estar inseridas num sistema complexo de relações, de pensamentos, de experiências. Pode haver uma simplificação das idéias como hipóteses de trabalho, mas elas não podem ser a base definitiva do conhecimento. Para Bachelard (1984:166), "não se poderá delinear o simples senão após um estudo aprofundado do complexo".

A nossa questão sobre o que ensinar e aprender e como aprender na EJA, com jovens e adultos, no cotidiano da escola, transforma-se num debate de como construir uma densidade epistemológica e pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem. Como diz o professor Márcio (2005), *"não é em qualquer escola que esse debate aparece".* Nos projetos de Educação de

Jovens e Adultos essa questão aparece por uma exigência política de buscar uma educação de qualidade que garanta o direito pleno à educação.

Dessa forma não se trata de aprender somente determinados conteúdos listados nas disciplinas escolares. Trata-se de encarar esses mesmos conteúdos situados num processo complexo de relações frente ao desconhecido que precisa ser descoberto por cada adulto ou jovem. O problema maior não se coloca na relação com os conteúdos, mas com o valor epistemológico que eles possam ter na relação de ensino e aprendizagem. Nada vale apreender e memorizar tantos conteúdos se não se adquire a capacidade dialética de se colocar frente à apreensão e produção de conhecimentos, e, por conseguinte, frente à vida, ampliando sua qualidade de intervenção no mundo e nas suas relações.

Assim, quanto mais complexas e desafiantes suas relações e suas experiências, mais condições têm o indivíduo de desenvolver sua racionalidade e de avançar em suas relações com as outras pessoas e grupos sociais, na busca de uma sociedade mais igualitária e livre.

O desenvolvimento de uma inteligência criativa, da capacidade de tomar decisões, de se inserir numa rede complexa de relações humanas não depende, de forma alguma, de um talento natural individual, muito particular. Depende sim, do acesso que o indivíduo tenha, numa sociedade integrada, ao tipo de aprendizagem e às funções sociais que ele possa vir a exercer.

O ser humano amadureceu sua capacidade de tomar distância do mundo, das coisas e das pessoas. Ele é capaz de transformar qualquer realidade - material ou não - em objeto de sua pesquisa, mesmo estando nela inserido.

Paremos aqui esse debate chamando de novo Bachelard (1984:194).

> Em suma, desde que uma arte se faz autônoma, toma um novo ponto de partida. Há então interesse em considerar esse ponto de partida no espírito de uma fenomenologia. Por princípio, a fenomenologia liquida um passado e encara a novidade. Jean Lescure, estudando a obra do pintor Lapicque, escreve com justeza: 'Apesar de que sua obra testemunha uma grande cultura e um conhecimento de todas as expressões dinâmicas do espaço, ele não as aplica, nem delas faz receitas... É preciso então que o saber se acompanhe de um igual esquecimento do saber. O não-saber não é uma ignorância, mas um ato difícil de superação do conhecimento. É a esse

> preço que uma obra é a cada instante essa espécie de começo puro que faz de sua criação um exercício de liberdade.

Paulo Freire (1975) disse que a criação educativa é uma prática da liberdade, um ato de amor e por isso, um ato de coragem que não pode temer o debate, nem se perder na análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Educar como prática da liberdade é a possibilidade de propiciar meios para o pensar autêntico, dialético na construção não do homem objeto, mas do homem sujeito pleno de seus direitos.

## 5.3 Uma utopia possível

Segundo um professor Márcio (2005), uma escola de Educação de Jovens e Adultos é definida, num primeiro momento por uma questão histórica. É marcada pelo fato de cuidar da escolarização de sujeitos concretos, que são adultos, jovens e até adolescentes. São adultos que têm os mundos do trabalho como referência e buscam na escola um padrão de escola tradicional, mas vêm carregando junto uma utopia e uma esperança de uma vida melhor.

Esse mesmo professor fala da radicalidade da EJA, que exige outro processo de ensinar, aprender, conhecer, produzir conhecimentos. Exige romper com culturas estratificadas, romper com a cultura de uma escolarização onde o professor é o detentor do saber, mesmo não sendo esta a verdade. Na verdade, os professores fazem parte de um sistema que estabelece essa relação de saber e de poder entre alunos e professores. Mas, muitos desses professores e professoras também vêm com sua utopia de uma escola onde eles possam desenvolver uma prática educativa mais prazerosa, e que possam se aprimorar nos processos educativos e instituir um novo espírito científico, mas um espírito de corpo e alma, capaz de viver a liberdade do pensar e do agir dentro mesmo do sistema de ensino.

É também um sonho de formação profissional. Os professores e professoras se perguntam como romper com uma formação anterior que não os ensinou a ter uma relação de pesquisadores com o conhecimento, e com as questões que aparecem? Como estabelecer outra relação com o conhecimento, se foram formados pelas disciplinas estanques, isoladas de um processo científico de produção de conhecimento? Trabalham ancorados em sua sensibilidade, com a intuição e com a paixão de educar. Mas isto nem

sempre basta. Nessa sociedade atual com conhecimentos instáveis, surgem novas perguntas que exigem novas respostas. A velocidade da informação é grande, o fluxo da mudança é rápido. A informação precisa estar constantemente atualizada. A escolarização estruturada rigidamente não consegue acompanhar esse fluxo incessante. O sonho e o desejo de outra formação tornam-se urgentes e ganham força. Como disse Freire (1996) uma pedagogia da autonomia, uma prática educatica exigem rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética, ética, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica, apreensão da realidade, curiosidade, competência profissional, alegria e esperança.

Por fim, fazer uma Educação de Jovens e Adultos partindo do inverso, não da escola para a sociedade e para os jovens e adultos, mas da realidade social, política e cultural para a escola.

Não constituir uma escola, ou uma idéia do que deveria ser um currículo de EJA para depois pensar em matricular alunos e desenvolver esse trabalho. A EJA deveria estar mais ligada ao movimento inverso - atender a uma demanda que é da sociedade, de grupos concretos, que se colocam nessa perspectiva de educação. Aqui o sonho é construir uma EJA como um centro aberto e dialógico, um caminho de mão dupla e circular.

> É mais ou menos o seguinte: quando se está falando de educação, se está falando de um projeto que é político, que é da sociedade, que é cidadania. Toda proposta de educação é uma proposta política, é uma proposta de formação, de cidadania. Só que quando se pensa que essa proposta está voltada para adultos, ela traz para sujeitos que já têm um nível de inserção na sociedade, no mundo de trabalho. Chegam com um nível avançado de compreensão das coisas, de uma visão, não sei se mais qualificada, mas uma visão mais concreta do que eles precisam. A escola tem nesses sujeitos um campo de diálogo para construir essa proposta que é muito mais aberta do que quando você está trabalhando com criança ou com outros sujeitos. O que muda não é o fato do sujeito ser adulto, mas é a condição que esse sujeito tem para negociar, para discutir, para pensar o que significa a educação. Então não é a questão de ser o adulto, mas é a condição que ele tem de negociação, nesse momento, para construir, até por isso a proposta deveria ser menos escolarizada, uma escola aberta. (Entrevista com o prof. Márcio, em 2005)

Por fim, descobrimos que à EJA não se pode exigir que seja o instrumento todo-poderoso para combater e terminar com as desigualdades, se subsistem desigualdades de origem numa estrutura social, política, econômica

e cultural mais ampla que a escola. Por isso é necessário moderar as expectativas sobre o sistema escolar como fonte de igualdade.

Contudo, é necessário manter a utopia e a esperança, apesar de não ser suficiente. Como disse Freire (1992:10) "*ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueza e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída".* Não é necessário, por outro lado, ficar na pura espera das condições ideais de realização da utopia e da esperança. Elas são uma necessidade ontológica presentes no íntimo do ser humano. Mas, enquanto necessidade ontológica, a utopia e a esperança precisam de ações reais para tornarem-se concretude histórica.

# Considerações Finais - Por uma outra educação, por uma outra sociedade

Estamos finalizando a apresentação dos resultados dessa pesquisa sobre os itinerários formativos na Educação de Jovens e Adultos. Podemos afirmar que foi um longo processo de estudos, levantamentos de dados, entrevistas, observação e um rico percurso de formação, podendo experimentar uma metodologia aberta de pesquisa. Partimos de alguns pressupostos que foram ou não se verificando no caminhar da pesquisa. E a própria metodologia de pesquisa foi se aprimorando no decorrer do trabalho. Sentimos que a própria escrita dos resultados encontrados foi adquirindo um caráter reflexivo, como se os atores sociais envolvidos nessa trajetória fossem criando autonomia frente ao pesquisador, obrigando-o a chegar a conclusões nem sempre pensadas de antemão.

Também o escrever é um ato político. Ele não é neutro, expressa intenções, interesses e é direcionado a alguém, ou a um outro sujeito político. Assim, ao escrever este texto escolhemos estar dialogando com a academia e com os profissionais da EJA, por reconhecer a importância estratégica desses dois atores na construção da educação brasileira.

Também optamos por trabalhar com o instituído e com o instituinte. De um lado a legislação que busca regulamentar a EJA e de outro a força instituinte da educação popular presente na EJA. Quanto à legislação, buscamos explorar as suas contradições internas quando ela propõe a flexibilidade dos currículos e da organização, mas também sugere diretrizes curriculares nacionais. Cremos que ao analisar a legislação – o parecer CNE/CEB 11/2000 sobre a EJA – dialogamos com uma das inquietações dos professores e professoras de EJA, que constantemente se indagam sobre a legalidade de seus projetos pedagógicos.

De outra forma, o campo da pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos, obrigou o pesquisador em determinados momentos a restringir sua análise e em outros instantes, a ampliar seu campo de visão. Evidentemente, a ordem dos capítulos aqui apresentados não segue a mesma ordem do pensamento e da análise feita. O processo de construção do conhecimento

sobre os itinerários formativos na EJA foi diferente da escolha feita pelo pesquisador para apresentação dos capítulos. A ordem dos capítulos foi fruto de um trabalho de organização das análises feitas, a partir dos dados sobre a EJA e das análises feitas pelos atores sociais, ou seja, professores, professoras, pesquisadores (as), estudiosos do assunto.

Assim, iniciamos esse trabalho escrito buscando, de forma panorâmica, situar a EJA na história do Brasil, apontando o surgimento do campo da EJA nas lutas políticas pelo direito à educação e na busca de uma educação de qualidade. Segundo Vieira (2006) não é muito simples conseguir organizar a história da EJA, porque parte significativa da documentação referente às experiências e movimentos de EJA foi destruída durante a ditadura militar e, além disso, não é comum ao movimento social registrar suas experiências e reflexão sobre elas.

Poderíamos ainda buscar essas origens na história da educação de adultos nos países da América Latina e mesmo de outros países, de outros continentes, principalmente naqueles designados como pertencentes ao terceiro mundo. Verificaríamos nesses outros países que há mais pontos semelhantes que diferenças quando se trata de se instituir uma educação voltada para aqueles – homens e mulheres – que têm seus direitos negados, de todas as formas.

Na história do Brasil nos deparamos com a Educação Popular. Era uma educação que se desenvolvia principalmente fora dos espaços escolares, fora de qualquer sistema de ensino do país. Mas, era um processo educativo que além de ter intrinsecamente em sua constituição a ação política e ética, com todas as suas contradições próprias das relações entre os seres humanos, tinha uma preocupação consciente a respeito dos processos de aquisição e construção de saberes, sempre com o objetivo de qualificar os sujeitos para a intervenção na sociedade em que viviam. O ideário era o de ver concretizar os valores da justiça, da ética e da igualdade entre os seres humanos, inclusive do ponto de vista da economia política. Essa era a utopia que movia as pessoas e os movimentos que se envolviam e construíam a educação popular.

Nesse sentido acompanhamos as análises de Brandão (2002) e verificamos que a matriz epistemológica e metodológica da EJA se origina em grande parte nas concepções oriundas da Educação Popular, sendo

esta uma de suas marcas identitárias. Outra marca identitária da EJA está no pertencimento dos educandos – jovens e adultos – às camadas populares.

O risco que corremos ao analisar as matrizes epistemológica e metodológica da EJA a partir da educação popular é o de transformá-la em um modelo único, hermético de educação, capaz de atender às camadas populares, como se no processo político e pedagógico da educação popular não estivessem presentes suas contradições e rupturas. O outro risco é o de fazer uma transposição a-histórica das concepções da educação popular para os itinerários da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, mesmo tendo marcas identitárias na Educação Popular, é um outro processo histórico, em uma outra sociedade e com uma marca identitária nova que é sua inserção nos espaços escolares como uma modalidade de ensino e seus atores são professores e professoras inseridos nesse sistema. Eles e elas não são, necessariamente, pessoas que tenham feito a opção de participarem politicamente da educação, na luta pelo direito a uma educação de qualidade para todos.

Além do mais, mesmo que seu público possa ser identificado como pertencente às camadas populares, são pessoas que retornam à escola com o objetivo de "adquirir conhecimentos", para buscar uma melhor situação na vida, o que é perfeitamente legítimo. Como Fischer (2006:35) verificamos que, nas escolas pesquisadas e em outras, nas quais desenvolvemos algum trabalho, não mais encontramos aquele adulto organizado e dentro de uma luta coletiva, ou ainda um adulto com uma consciência clara de direitos. No entanto, é necessário que se diga que na Educação Popular, também não se encontrava esse adulto consciente, pelo contrário, o objetivo da ação dos movimentos populares era o de conscientizar as pessoas de seus direitos e da importância da luta pela transformação social. A conclusão a que chegamos com nossa pesquisa é que na Educação Popular se tinha clareza desses objetivos, já na Educação de Jovens e Adultos, a pressão maior é por ensinar conteúdos escolares, como objetivos em si mesmos.

A escola deve ser capaz de atender, de alguma forma, a essa demanda. A pergunta que fica é como atender a essa necessidade de conhecimentos e que conhecimentos são esses para uma inserção nessa sociedade cada vez mais complexa?

Pelo que pudemos investigar o que permanece é a mística da educação popular, de maneira muito forte, mantida pelos movimentos sociais e pelas organizações dos profissionais da educação, ou ainda por um grupo de professores (as) que, de uma forma ou de outra, vivenciou as concepções da educação popular ou de outros espaços fora do sistema escolar de ensino. O que se verifica é uma forte tensão dentro da EJA entre o instituído, representado pelo sistema de ensino, com todos seus instrumentos, inclusive jurídicos e o instituinte, representado por forças internas - tais como a ação dos professores e professoras em suas escolas e salas de aula - e forças externas ao próprio sistema - tais como o movimento dos professores, as associações de moradores, ou ainda movimentos sociais que desenvolvem ações coletivas. Este último ponto se verifica na experiência do Projeto de Educação dos Trabalhadores, com o PET itinerante.

Na abertura do I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, na UFMG, em maio de 2006, o professor Miguel Arroyo (UFMG) e o professor Nilton Fischer (UFRGS) debateram de alguma forma essa tensão presente na EJA. Soares, comentando o seminário e aquele debate também confirma nossas conclusões ao afirmar que EJA tem uma história de construção que fica na fronteira entre os movimentos e organizações sociais e os sistemas educativos. Os primeiros forçam para o desenvolvimento de experiências emancipatórias, mas os segundos buscam regulamentar o campo da EJA. O risco do desenvolvimento de processos educativos populares no âmbito do sistema escolar é a tendência sempre forte à regulação.

Para onde caminha essa tensão é uma pesquisa que ainda precisa ser desenvolvida, inclusive, buscando fazer um acompanhamento do percurso formativo dos egressos das experiências de educação de jovens e adultos. Que conhecimentos e que sabedoria foram construídos pelos adultos e jovens que passaram pelas experiências de EJA? Que valores individuais e societais foram desenvolvidos? Que influência cumpriu as práticas educativas nesses adultos e jovens?

A Educação de Jovens e Adultos, apesar de sua origem na educação popular, ganha maior visibilidade na atual sociedade complexa, que se processa de forma ambígua, contraditória e desigual. Na verdade, podemos

dizer que a EJA é um fenômeno que ocorre dentro dessa sociedade complexa. Os movimentos sociais e sindicais que davam sustentação à educação popular não têm a mesma força e vigor. Não mais estão presentes as grandes lutas e demandas dos movimentos sociais. Vivemos um período de arrefecimento da organização popular. Não mais existem tantos espaços de participação coletiva para os jovens ou adultos. Os processos de ações coletivas estão fragmentados, em inúmeras pequenas organizações da sociedade civil, com objetivos bem concretos e imediatos.

Milton Santos, geógrafo brasileiro, definiu esse período, numa palestra na Assembléia Legislativa de Minas Gerais em 1997, dizendo que ao fim dos 30 anos de crescimento geral dessa sociedade complexa, depois da segunda guerra mundial, fomos levados à morte do cidadão pleno e da democracia plena. A esse fenômeno se dá o nome de globalização. Uma globalização que se realiza, não a serviço da humanidade, mas contra ela, marcando a morte de um sonho verdadeiro de solidariedade entre os povos. Os seres humanos são devolvidos à condição de cada um por si, além de aumentar consideravelmente o número de pobres no mundo. Oitocentos milhões de novos pobres depois dos anos 60. A fome tornou-se um fenômeno globalizado, fome que antes era ocasional, hoje ela é permanente.

Milton Santos propõe três maneiras de encarar essa nova sociedade, ou esse processo globalizado: como uma fábula, como uma perversidade, e como uma possibilidade ainda não alcançada, mas possível de ser, com a produção de uma sociedade humana verdadeira.

Essa sociedade institui o contraditório e a ambigüidade. Faz promessas e não as cumpre. Promete, por exemplo, o emprego através da educação, mas não altera em nada as condições do mercado de trabalho, nem desenvolve de fato uma política econômica capaz de gerar empregos. Cria, como desenvolvemos noutro capítulo, o fetiche da educação e do emprego, uma falsa e enganosa relação entre mais educação, mais empregabilidade.

Este sistema transforma a competitividade em valor a ser buscado pelo ser humano, substituindo a solidariedade e o princípio ético de que todo ser humano, independente de sua condição financeira, cultural, tem o direito a uma vida com dignidade. O valor preponderante deveria ser a dignidade do ser humano e não o desenvolvimento de sua capacidade para o emprego. Esse

desenvolvimento poderia ser uma conseqüência na construção de uma sociedade ética e digna.

Esta sociedade consegue um enorme progresso tecnológico e informacional, mas a ciência trabalha em benefício de um pequeno número de homens e de empresas, não em benefício da humanidade. Ocorre assim um estreitamento da relação entre ciência e a técnica, aliada com a grande capacidade informacional e de comunicação. Santos afirma que o capitalismo criou, assim, o meio técnico-científico-informacional que é a marca que identifica o fim do século XX e o atual: *"Chegamos ao fim do século XX e o homem, por intermédio dos avanços da ciência, produz um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação."* (Santos,1999:3).

No entanto, para Santos (1999), a globalização que ele também chama de globalitarismo, por seu caráter totalitário e excludente, conduzindo a formas de relações econômicas implacáveis, não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas e de informação. Ela é, ao mesmo tempo, e por isso foi possível sua criação, o resultado de processos políticos mundiais. A Política tem a possibilidade de manter essa concentração de riquezas, tecnologias e conhecimentos nas mãos de poucos ou de construir um mundo promissor para toda a humanidade. A história mostra não ser certo que haja um imperativo técnico. O imperativo é político.

Nunca tanta informação e conhecimento foram produzidos pela humanidade. Mas, dessa confusão de informações reinante, contraditórias, camufladas o mundo torna-se de difícil percepção, surge outra característica dessa sociedade - além da complexidade temos a perplexidade frente aos valores, à ética, à política e ao próprio conhecimento.

Assim se expressa o músico Tom Zé, na música Tô:

Tô vendo de baixo, pra poder subir
tô vendo de cima pra poder cair
tô dividido pra poder sobrar
desperdiçando pra poder faltar
devagarinho pra poder caber
bem de leve pra não perdoar
tô estudando pra saber ignorar
eu tô aqui comendo para vomitar

Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
Tô iluminado pra poder cegar,

Tô ficando cego pra poder guiar.

Suavemente pra poder rasgar
com o olho fechado pra te ver melhor
com alegria pra poder chorar
desesperado pra ter paciência
carinhoso pra poder ferir
lentamente pra não atrasar
atrás da vida pra poder morrer
eu to me despedindo pra poder voltar

Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
Tô iluminado pra poder cegar,
Tô ficando cego pra poder guiar.
(grifo nosso)

Délio Mendes (2001:4), refletindo sobre a utopia de Milton Santos de uma outra globalização, cita-a para afirmar que, por causa dessa perplexidade, nem sempre o conhecer é possível. *"O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde".*(Santos, 2000:39). Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território. Não só o território físico, mas também o território do pensar. Estabelecem, como vimos com Foucault e Charlot, uma relação de poder que vai das relações macro às relações que acontecem no cotidiano, nos microcosmos da vida. Apoderam-se das mentes e dos corações.

Por isso concluímos que a informação, a ciência e a comunicação assumem um lugar de destaque nessa sociedade do discurso, mas não do diálogo. Daí cresce a importância estratégica da educação e da EJA, já que esta última ainda tem algum poder instituinte, reconhecido inclusive, pelo sistema que tenta regular essa força, através de diretrizes curriculares nacionais.

Mas, há o risco sempre da vitória do que Santos chama de tirania da informação, que retira da maioria dos seres humanos a real possibilidade de compreender o mundo como ele é, mas não só o mundo, as pessoas passam a não se reconhecerem como seres no mundo, na relação com outros. Desta forma, se essa tirania continuar, acabará matando a possibilidade de desenvolvimento de alternativas que possam atender ao interesse de toda humanidade e não somente de uma pequena parte dela.

Contudo, a sociedade mundial adquiriu base tecnológica e informacional capazes de dar respostas, ainda que não definitivas, às grandes e urgentes questões sociais, políticas, econômicas e culturais de todos os homens e mulheres desse planeta. Esse planeta conta com todas as possibilidades de ser desvendado. Segundo Fiori (2002), citando Milton Santos (2001), "*seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela política. A globalização atual não é irreversível"*. E *"esse conhecimento pode ser um dos pilares para criar uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo"*.

Essa formidável contradição anda em busca dos seus intérpretes, em busca de um discurso mais planetário, mas também nacional e local. Para o desenvolvimento desse discurso é necessário romper com o pensamento único forjado pelo sistema de informação e comunicação da racionalidade capitalista.

É essa sociedade que hoje desafia a educação e, mais precisamente, a educação de jovens e adultos. Como pensar um projeto político-pedagógico de Educação de Jovens e Adultos e instituir um itinerário formativo sem analisar essa sociedade complexa, bem diferente da sociedade das origens da EJA? Parece existir um fosso entre essa sociedade da informação e do conhecimento e as propostas que perpassam os projetos de EJA nas escolas. As estruturas curriculares nas escolas parecem estar no patamar anterior ao desenvolvimento das técnicas e ao advento da era técnico-científico-informacional. Existe uma grande distância entre os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas e o desenvolvimento tecnológico alcançado pela ciência.

Como avançar dessa forma na qualidade da educação e oferecer aos jovens e adultos um espaço formativo, que desenvolva a crítica e a autonomia frente à perplexidade que se apresenta nessa sociedade globalizada? Que currículos estabelecer e de que forma, com quais metodologias, baseados em qual epistemologia ou em quais filosofias? Como romper com a instituição do pensamento único, universal, totalitário? Como expressar nos currículos as diferenças de território e garantir a manifestação e o desenvolvimento da força presente nas culturas regionais, comunitárias, ainda não totalmente submetidas ao globaritarismo?

Na EJA, em seu processo de escolarização, subsistem as desigualdades estruturais da economia, do social e do cultural, além de ser o espaço onde as relações micro de poder se manifestam. É verdade que a escola não se constitui no instrumento por excelência e no mais primordial para o combate daquelas desigualdades. Mas naquilo que lhe cabe, que é sua competência – o trato com a aquisição e a produção de conhecimentos, incluindo a formação e o desenvolvimento de valores humanos – as escolas e, em especial, a EJA, têm diante de si uma sociedade enfronhada de conhecimentos, de ciência, de tecnologias, de informações que podem fazer parte de seus currículos.

No entanto essa escolha não é neutra, ela se constitui num imperativo político. A pergunta que a antecede é sobre que sociedade se quer construir e para qual sociedade se pretende formar? Como formar para outra sociedade se utilizando de todo esse saber já produzido, do ponto de vista tecnológico e científico?

Não podemos nos esquecer que, ao falar de escola e de educação escolarizada, de EJA, de acordo com Sacristán (1998:179), nos colocamos diante de fenômenos que ultrapassam o simples âmbito de transmissão de determinados conhecimentos de significados "desinteressados". *"Educación escolar e instituciones creadas para llevarla a cabo som respuestas prácticas a necesidades de um tipo específico de sociedad, a determinados modelos de vida y a uma cierta jerarquia de valores".*

Podemos assim concluir que as escolas e a EJA e seus sistemas organizados são um produto histórico e não fruto de uma determinada e concreta filosofia da educação, são criados pela sedimentação e composição de idéias diversas, interesses variados e práticas diferenciadas.

Assim podemos concluir que, ao se falar em escola e educação de jovens e adultos escolarizada, nos situamos diante de fenômenos que vão além do âmbito da transmissão desinteressada – como, muitas vezes transparece no discurso de professores - de conhecimentos que nutrem os currículos escolares. As estruturas curriculares significam necessidade de um tipo específico de sociedade, correspondem a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores. Portanto, ao se pesquisar currículos não é possível ficar na aparência dos conteúdos oferecidos.

A EJA mais do que ser um espaço de socialização para adultos, é um local onde se desenvolvem ideologias e valores sociais. Daí que a ação educativa como uma ação moral marcada por compromissos profissionais, está a exigir o desenvolvimento da ética e da moral na educação e, principalmente, a explicitação dos porquês na definição dos currículos e das práticas educativas. Quem define as práticas educativas? Com quais objetivos? Para qual sociedade?

De acordo com Sacristán (1998), nem todos os processos educativos estão abertos à consciência ou à reflexividade consciente, muitas práticas atuam de forma inconsciente, como no caso do currículo oculto. No desenvolvimento desse currículo se escondem as respostas às questões que fazíamos no parágrafo anterior.

Podemos assim afirmar que o currículo é uma construção peculiar dentro das escolas, mas não é um produto construído somente pela pedagogia, é uma construção complexa com fortes determinantes externos ao campo escolar, passando necessariamente pela política e por ideologias que se constroem na sociedade.

Concluindo podemos apresentar três desafios, quase que utopias, que se apresentam à EJA – encarnados nos seus atores, professores, professoras, adultos, jovens e adolescentes - na construção de seus itinerários formativos para uma sociedade complexa globalizada, na busca de estabelecer uma educação de qualidade, capaz de fornecer as ferramentas e conhecimentos adequados de intervenção nessa sociedade. O primeiro desafio é o de ser capaz de inventar um sujeito construído cientificamente, dentro de um novo espírito científico, como definido por Bachelard (1984) e Paulo Freire (2002 e 2003), principalmente no seu livro Pedagogia da Autonomia e no seu diálogo com Myles Horton, no livro O Caminho se faz caminhando, dizendo Não para as verdades e discursos únicos. Criar um ser independente, autônomo e livre.

O segundo desafio se materializa na invenção de um Sujeito da Ética e da Cultura na construção de uma sociedade global inclusiva.

E por fim, contribuir na construção de estratégias epistemológicas, a partir do saber, do enfrentamento da rapidez, fluidez e instabilidades das

informações, estratégias capazes de fazer a leitura e interpretação das tensões que perpassam a EJA.

De um lado a formação de um novo espírito científico, de outro a busca desesperada e desesperante da eficiência de mercado. De um lado a construção da autonomia e da liberdade no agir e no pensar, de outro a força do pensamento único, com suas explicações pragmáticas da sociedade. De um lado um currículo e uma ciência a serviço de uma sociedade global para todos, de outro o uso da ciência na manutenção de uma sociedade concentradora e excludente. De um lado o desenvolvimento da organização de homens e mulheres para a solidariedade e a ética, de outro o desenvolvimento da capacidade competitiva, onde os fins justificam os meios, na construção de uma ideologia pragmática. Na verdade, não são dois lados, mas são forças em disputa dentro do mesmo barco. No mundo atual as interdependências são cada vez maiores, e cada vez mais toma-se consciência coletiva de que os problemas que enfrentamos afetam a todos, obrigando assim à criação de uma outra ética e uma outra política.

Mas, desses desafios podemos derivar mais um: o de inventar profissionais capazes de construir tal projeto pedagógico e político para a EJA, capazes de criar o cidadão para a democracia.

Mas, como será esse cidadão concreto, como serão esses professores e professoras, como serão aquelas pessoas que passarão pelas práticas educativas de EJA? Como avaliar os processos educativos?

A partir das experiências que pesquisamos e de muitas conversas e escutas com educandos, professores - como no caso do Projeto de Educação de Trabalhadores e na experiência da Escola Municipal Caio Líbano Soares - podemos, correndo o risco de muito simplificar, tentar apresentar esse Sujeito da Ética e da Cultura. O nosso ponto de partida é a busca de uma sociedade globalizada, incorporando todos os avanços científicos, tecnológicos e informacionais a serviço do bem estar da humanidade. Daí que um adulto que tenha passado pela EJA deve (aqui é mesmo uma questão de dever ser enquanto opção política e moral), pelo menos, vivenciar nos espaços educativos os valores da solidariedade, da coletividade e ter a oportunidade de analisar a organização da sociedade nos termos da distribuição igualitária e necessária das riquezas produzidas.

A esse adulto será oferecida a possibilidade de analisar criticamente, inclusive, as decisões políticas que são tomadas a respeito das produções científicas, estudando a fundo, como exemplo, as questões pertinentes a um desenvolvimento solidário e sustentável da economia de sua cidade, de seu estado, de seu país ou até do planeta. Como pudemos verificar, a escolha da estrutura curricular não será aleatória, mas terá intenções bem conscientes que serão explicitadas aos atores da EJA.

Ainda, enquanto processo de produção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia do pensar, aqueles adultos, homens e mulheres, deverão adquirir a segurança e o prazer de enfrentar qualquer literatura, qualquer texto que deseje ler, pesquisar, estudar. Não mais haverão textos difíceis, impossíveis, como se fossem uma barreira ao conhecimento de alguém. Ficamos a imaginar que todos serão capazes, se assim o desejarem e talvez neles seja criado o desejo, de saborear um Grande Sertão:Veredas, de Guimarães Rosa,ou o Ser e o Nada, de Paul Sartre, ou as análises feitas sobre o Brasil, de Celso Furtado, Milton Santos e Darcy Ribeiro. Essa condição de leitores e pesquisadores adquirida pelos adultos, jovens e adolescentes da EJA pode se tornar um paradigma avaliativo das práticas educativas.

Ficamos no campo das linguagens porque esse pode ser o campo privilegiado da EJA e das escolas. As outras opções políticas de participação, ou as escolhas éticas, como estamos afirmando, são escolhas e podem demandar um processo mais longo de vivência de experiências concretas de valores como a solidariedade e a ética. À EJA e à educação não se pode imputar tamanha responsabilidade. Como diz Hanna Arendt (1997), essas decisões e respostas complexas não são do âmbito da educação, muito menos no âmbito dos currículos, mas se dão no espaço da Política. No entanto, a formação desse cidadão para o mundo, tem implicações para todo o currículo, que a partir da implicação dos atores da EJA, está para ser vislumbrado. Seus genes estão presentes nas várias experiências de EJA e de educação popular que ainda se dão pelo território brasileiro, e não só!

Terminaremos essa conclusão com um canto de esperança, de possibilidades, novamente com a poesia de Tom Zé, Vai (Menina amanhã de manhã):

Menina, amanhã de manhã quando a gente acordar

Quero te dizer que a felicidade, vai!
Desabar sobre os homens, vai!
Desabar sobre os homens, vai.
Desabar sobre os homens!
Na hora ninguém escapa
debaixo da cama ninguém se esconde.
A felicidade vai, desabar sobre os homens. Vai!
Desabar sobre os homens, vai, desabar sobre os homens.

Menina, não mete medo.
Menina não fecha a roda.
Menina não tem saída,
De cima ou de banda ou de lado
Menina olhe prá frente,
Menina tome cuidado, não queira dormir no ponto.
Segura esse jogo.
Atenção! De manhã...

Menina, a felicidade é cheia de graça,
Cheia de lata, cheia de praça, cheia de traça.
Menina, a felicidade é cheia de pana, cheia de pena
Cheia de sina, cheia de songa...
Cheia de ana, cheia de ena, cheia de ina, cheia de onda.
Menina, a felicidade
É cheia de a, é cheia de e, é cheia de i,
É cheia de o, é cheia de u.

Podemos assim concluir, a EJA e a educação são feitas de diálogos, com muita paixão, política, esperança de felicidade recheadas pelo conhecimento e pela sabedoria, perpassadas pela linguagem – cheia de a, cheia de e, cheia de i, cheia de o, cheia de gente, repleta de adultos, jovens e adolescentes.

# Referências bibliográficas


ABRINDO a casa. João Monlevade: Fundação Casa do Trabalhador, 1983 (mimeo)

ALVES, Nilda. **Currículo na Educação de Jovens e Adultos**. ANPED, 1998

ALVES, Rubem. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, S.P.: Papirus, 2001. 6ª edição (2003)

Anais do II Congresso Nacional de Orientação Curricular. Desenvolvimento Humano e Currículo. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau/Universidade Regional de Blumenau. 2000.

APPLE, Michel. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

**APRESENTAÇÃO DA COORDENAÇÃO EXECUTIVA DA ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO**. Revista Projeto Semear. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, p. 3-5, 2000

ARENDET, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARNS, D. Paulo Evaristo. **AI-5.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/arns/dpaulo_ai5.html. Acesso em 10 de abril de 2007.

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. nº 11 – Raaab, abril de 2001. p. 9-20 (Alfabetização e Cidadania)

_____. **Currículo e desenvolvimento humano.** II Congresso Nacional de Reorientação curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal e Universidade Regional de Blumenau. Anais. 2000, p. 7.

_____. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: Diálogos na educação de jovens e adultos. SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. **Imagens Quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000

_____. **Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.º 1, p. 28-49, Jan./Jun. 2003

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do Não, O novo espírito científico, A poética do espaço**. Seleção de textos de José Américo Pessanha. Trad. de Joaquim José Moura Ramos et al . 2ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1984 (Os pensadores)

**BALANÇO Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos**. (Bangcoc, Tailândia: 8-11/9/2003).Chamado à ação e à responsabilização. Informação em Rede n.59, Encarte. São Paulo, Ação Educativa, out. 2003 (disponível em www.acaoeducativa.org.br. Encarte)

BAREMBLIT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 5ª ed., 2002.

BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França - pronunciada 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio: Leyla Perrone-Moisés. S.P.: Editora Cultrix. 1978.

BAUTIER, E. CHARLOT, B, ROCHEX, J.-Y. **Entre apprentissages et métier d' élève: le rapport au savoir.** In: A VAN-ZANTEN (org.), L'école – l'état des savoirs. Paris: La Découverte, 2000, p. 179-188.

BEANE, James A. **Integração curricular: a essência de uma escola democrática**. In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p. 91-110, Jul./Dez 2003.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997

BERNARDO, João. **A Reestruturação Capitalista e os Desafios para os Sindicatos.** Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro, 1995. Mimeo.

BERNARDO, Paula. **Projeto de Educação de Trabalhadores: A educação enquanto direito subjetivo de jovens e adultos em Belo Horizonte**. 2005. (Mestrado em Educação). FAE/USP, S.P., 2005.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda: razões e significados**

**de uma distinção política.** Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOFF, Clodóvis. **Como trabalhar com o povo.** 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

BRANDÃO, C. R. e ALVES, Rubem. **Encantar o mundo pela palavra.** Campinas, SP: Papirus, 2006 (Papirus debates)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **A educação popular e a escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** 6ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

**CNE/CEB Parecer 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 2000. Diário Oficial da União de 9/6/2000. Seção 1e, p. 15 Brasília: Ministério da Educação.

COLOMBO, Enzo. **Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica.** In: MELUCCI, Alberto. Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005, p. 265-288.

**CONFERÊNCIA** Regional Preparatória e V Conferência Internacional sobre educação de adultos. Brasília: Ministério da Educação e Desporto. 1998.

CORIAT, Benjamim. **El Taller y el Robot: ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica**. México: Siglo Veintiuno editores, 1992.

CUNHA, Charles Moreira. **O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos: A experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores- PET.** Dissertação. (Mestrado em Educação), FAE/UFMG, defendida 29 de maio 2003.

DAYRELL, Juarez T. **Apresentação do livro Por uma Sociologia Reflexiva.** In: MELUCCI, Alberto. Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005

_____. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais Novos Sujeitos.** In: Diálogos na educação de jovens e adultos / Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 17, p.11-23, maio de 2004.

E.M. CAIO LÍBANO SOARES. Seminário Interno. Abril de 2004. Relatório.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1986-1998**) / Sérgio Haddad (coord.). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento).

**Educação de Jovens e Adultos: Relatos de uma Nova Prática.** Márcia Helena N. Monteiro, Maria de Fátima M. de Aguiar, Rosaura de M. Pereira (orgs). Caderno 3. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. Dez 1996, 109 pp. (Série: Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural).

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização** Trad. Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, vol 2

FÁVERO, Osmar. **Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil.** In: Educação de Jovens e Adultos / Inês Barbosa de Oliveira e Jane Paiva (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 13-28

FAZZI, José Luiz**. A teia da formação humana: a experiência de trabalho nas telecomunicações.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. **O Conceito de Currículo no PET e no Semear**. Mimeo, 2001.

FIORI, José Luís. **A grande mutação: Milton Santos**

**reinterpreta o fenômeno da globalização.** Disponível em http://br.geocities.com/jorgematheus2002/02mst.htm, 2002.

FISCHER, Nilton. **Formação dos professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel Gonzáles Arroyo.** In: SOARES, Leôncio (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso** - aula inaugural pronunciada no Collège de France no dia 2 de dezembro de 1970 - trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. SP: Loyola. 1993.

_____. **Microfísica do Poder.** Organizado e traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal Ltda., 1979.

FRANKLIN, Barry. **Curriculum Studies: State of the art**, 1990s. Trabalho apresentado na Reunião Anual da AERA, Montreal, Canadá.

FREINET, Celéstin. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **O método natural I, II e III**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Olho d'Água, 1995.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. RJ: Editora Paz e Terra, 1976.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. RJ: Editora Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 5ª ed., RJ: Editora Paz e Terra, 1975

_____**. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito**. In: Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século/ Gaudêncio Frigotto (org.). Petropólis, RJ: Vozes, 1998 (coleção estudos culturais em educação).

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILLI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994b.

GENTILLI, Pablo A. A. **Poder Económico, Ideología y Educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. 1994ª.

GERALDI, João Walderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIOVANETTI, M. A. C. **A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular.** In: SOARES et ali (orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Edições Loyola. 1993

HERMONT, C.M. e all. **Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito**. . In.: Revista Outras Falas, nº 3, agosto/2000. p. 7-18. Belo Horizonte (Escola Sindical 7 de Outubro)

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IRELAND, Timothy D. **A V CONFINTEA revisita: um acto de resistência. In: Revista:** O Direito de Aprender. out/2005

JUVENTUDE OPERÁRIA CATÓLICA (JOC). **Declaração de Princípios: tarefa da Educação e Revisão da vida e da Ação Operária.** Áustria: Conselho Mundial de Linz. Abril de 1975.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São

Paulo: Perspectiva, 1991.

LEMME, Paschoal - **Estudos de educação e destaques de correspondência/Paschoal Lemme**. Organizado por Jader de Medeiros Britto - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000 (Memórias, v. 5)

LHOSA, Sandra; SIRVENT, María Teresa ; TOUBES, Amanda, SANTOS, Hilda. **La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. In: Revista Brasileira de Educação,** set./out., nov./dez. 2001, nº 18.

MACRUZ, Fernanda de M. S; FAZZI, et all. **"Jogos de Cintura".** Petropólis: Editora Vozes, 2000.

MANACORDA, PAOLA. **Lavoro e intelligenza nell'età microelettrónica**. Milano: Presenze/Feltrinelli, 1984.

**MEB: UMA HISTÓRIA DE MUITOS. Organização NOVA**. Petrópolis, RJ: Vozes e Nova - pesquisa, assessoramento e avaliação em educação. 1986. (cadernos de educação popular 10).

MELUCCI, ALBERTO. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Trad.: Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 374p.

MENDES, Délio. **Milton Santos: por uma outra globalização – a de todos.** Revista Política Democrática. Brasília. Ano 1, nº. 2., 2001, p. 191-197.

MOREIRA, A.F.B. (org) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo : Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil: os anos noventa**. In: Revista Currículo sem Fronteiras, V.1, n. 1, pp. 35-49, jan/jun 2001

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Vida, subjetividades, saberes e trabalho: raízes de uma educação do campo.** In: Revista Projeto Semear, 2000, p. 72-83. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT

**O PASSO DA ESCOLA NO COMPASSO DA VIDA: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos.** Belo Horizonte:

Secretaria Municipal de Educação. Março 1998.

**O TEMPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. Março 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. (o sentido da escola) RJ: DP & A, 2004.

OLIVEIRA, Marta kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Vera Masagão Ribeiro (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (coleção Leituras do Brasil).

**OS JOVENS E O SABER: perspectivas mundiais.** Bernard Charlot (org.). Porto Alegre: Artmed editora, 2001

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PESSANHA, José Américo Motta. **Bachelard: vida e obra**. In: BACHELARD, Gaston. A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores) p. VII A XIII

**PET: PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES**. IN: Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática. In: BH: Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Caderno 3, dez.1996. (Série Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural)

PINTO, Àlvaro Vieira**. Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1956.

POSSENTI, Sírio - **Discurso, estilo e subjetividade** . São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, vol. 8, n.11, jun. 2002, p.59-71.

**PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES**. In: Revista da Escola Sindical 7 de Outubro – 15 anos. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro. 2002.

**PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES:**

**ESPECULANDO A VIDA, VIVENCIANDO O DIREITO.** In: Revista Outras Falas. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro, n.º 3, agosto 2000.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.** Belo Horizonte: PET/Escola Municipal União Comunitária. Setembro 2004

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.** Belo Horizonte: Escola Municipal Caio Líbano Soares. Dezembro de 2004.

RANCI, Constanzo**. Relações difíceis – A interação entre pesquisadores e atores sociais.** In: MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 43-66

**RELATÓRIO-SÍNTESE do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA)**, realizado no Centro de Treinamento em Educação/CNTI - Luziânia - GO, de 31 de agosto a 3 de setembro de 2005.

SACRISTAN, Gimeno - **Poderes Instables em educación**. Madrid: Ediciones Morata S L, 1998

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALERNO, Mário Sérgio. **Produção integrada e flexível e processo operatório**. Coletânea CBE: Educação e Trabalho, ANPED, 1992, p. 87-93.

SANTOS, Eloísa H. **A produção do saber e sua legitimação política.** In.: Outras Falas, nº 3, agosto/2000. p. 65-69. Belo Horizonte: Revista de Formação da Escola Sindical 7 de Outubro/CUT

_____. **Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho**. In.: Trabalho e Educação. Revista do NETE, jul/dez 2000, nº 7, FAE/UFMG.

_____. **A produção do saber e sua legitimação política.** In.: Outras Falas, nº 3, agosto/2000. p. 65-69. Belo Horizonte: Revista de Formação da Escola Sindical 7 de Outubro/CUT

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação Ainda que Tardia: a**

**exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação/ UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Entrevista Milton Santos.** Revista Teoria & Debate, fev./mar./abr. 1999. (Entrevista concedida a José Corrêa Leite).

_____. **Globalização e Política: da política dos Estados à política das empresas.** In: Cadernos da Escola do Legislativo. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). Jul./dez 1997.

_____. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Record, 2000.

SCHMELKES, Sylvia. **Las necesidades básicas de aprendizage de los jóvenes y adultos en América Latina.** In: OSORIO VARGAS, Jorge e RIVERO HERRERA, Jose (comps). Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarollos curriculares en la educación de personas jóvenes e adultas. Lima: Orealc, Unesco, Ceaal, Tarea. 1996. 332 p.

SCHWARTZ, Yves – **Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel.** In: Educação e Sociedade, ano XIX, nº 65, dezembro/98, p. 101-139

SHIROMA, Eneida Oto. **Mudança Tecnológica, Qualificação e Políticas de Gestão: A Educação da Força de Trabalho no Modelo Japonês.** 1993. Tese. 209p. (Doutorado em Educação na área de concentração Administração e Supervisão Educacional). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Maria Clemência de F.. **Bolsos cheios de tempo: Uma leitura dos tempos tramados e vividos na educação de jovens e adultos** Dissertação. (Mestrado em Educação), FAE/UFMG, defendida em 2005, Belo Horizonte.

SIMÕES, Ana Maria e EITERER, Carmen Lúcia. **A Didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard.** In:

Diálogos na educação de jovens e adultos. Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti e Nilma Lino Gomes (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira (orgs). **SÃO PAULO: O POVO EM MOVIMENTO**. Petrópolis, RJ: Vozes e CEBRAP, 1981.

SOARES, Leôncio **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.** In: Revista de educação de jovens e adultos. São Paulo: Raaab, nº 17, maio de 2004. (coleção alfabetização e cidadania)

_____. **A formação do educador de jovens e adultos.** In: Aprendendo com a diferença. BH: Autêntica, 2003.

_____. **Apresentação.** In: SOARES, Leôncio (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.** In: Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Vera Masagão Ribeiro (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (coleção Leituras do Brasil), p. 20.

_____. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes curriculares nacionais)

_____.**O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.** In: Revista de educação de jovens e adultos. São Paulo: Raaab, nº 17, maio de 2004. (coleção alfabetização e cidadania)

TOM ZÉ. **Imprensa Cantada. 1,2, Identificação**. Trama: 2003. 1 CD-ROM.

_____.. **Tom Zé:Warner 30 anos. Tô**. Warner music Brasil: 2006. 1 CD-ROM.

V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.** Brasília: MEC/SEF, 1998

**V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS e a Conferência Regional Preparatória**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

V CONFINTEA: ARTÍCULOS DE FONDO. **Aprendizaje de las personas adultas – uma clave para el siglo vientinuno.** Número

especial de "educación de adultos y desarrollo". Bonn, Hamburgo: Instituto de la Cooperación Internacional / Asociación alemana para educación de Adultos (IIZ/DVV) e Instituto de la Unesco para la Educación (IUE). 1996.

V ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Relatório Síntese**. Luziânia, Goiás. 31de agosto a 3 de setembro de 2005.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999.

VIANNA JR. Aurélio. **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil sbore Instituições Financeiras Multilaterais. 1998.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. 373p. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira, Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar.** In: Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares / Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.) Petropólis, RJ: Vozes. 2000.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZANTEN, Agnès Van. **La "Reflexividad" social e sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas.** In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação / Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho e Rita Amélia Vilela (organizadoras). – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.