COMFOR

Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica

UNIFESP

Universidade Federal de São Paulo

1933

Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social

São Paulo | 2015

GOVERNO FEDERAL

BRASIL

PÁTRIA EDUCADORA

Presidenta da República
Dilma Vana Rousseff

Vice-Presidente
Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação
Renato Janine Ribeiro

Universidade Federal de São paulo (UNIFESP)
Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**
Vice Reitora: **Valeria Petri**
Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**
Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**
Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica - CONAFOR
Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

Coordenação geral do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica - COMFOR
Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**
Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

Coordenação pedagógica do curso
Coordenadora: **Rosário Silvana Genta Lugli**
Vice-Coordenadora: **Mariângela Graciano**

Coordenação de EaD
Izabel Patrícia Meister
Paula Carolei
Rita Maria Lino Tárcia
Valéria Sperduti Lima

Coordenação de Produção e Desenho Instrucional
Felipe Vieira Pacheco

Coordenação de Tecnologia da informação
Daniel Lico dos Anjos Afonso

Secretaria de Educação Básica - SEB
Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI
Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE
Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo - FAP-UNIFESP
Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

produção
Daniel Gongora
Eduardo Eiji Ono
Fábio Gongora Freire
Fabrício Sawczen
João Luiz Gaspar
Marcelo da Silva Franco
Margeci Leal de Freitas Alves
Mayra Bezerra de Sousa Volpato
Sandro Takeshi Munakata da Silva
Tiago Paes de Lira
Valéria Gomes Bastos
Vanessa Itacaramby Pardim

Secretaria
Adriana Pereira Vicente
Bruna Franklin Calixto da Silva
Clelma Aparecida Jacyntho Bittar
Livia Magalhães de Brito
Tatiana Nunes Maldonado

Suporte técnico
Enzo Delorence Di Santo
João Alfredo Pacheco de Lima
Rafael Camara Bifulco Ferrer

Tecnologia da informação
André Alberto do Prado
Marlene Sakumoto Akiyama
Nilton Gomes Furtado
Rodrigo Santin
Rogério Alves Lourenço
Sidnei de Cerqueira
Vicente Medeiros da Silva Costa

Edição, Distribuição e Informações
Universidade Federal de São Paulo - Pró-Reitoria de Extensão
Rua Sena Madureira, 1500 - Vila Mariana - CEP 04021-001 - SP
http://comfor.unifesp.br

Copyright 2015
Todos os direitos de reprodução são reservados à Universidade Federal de São Paulo.
É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte

MÓDULO 2

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Coordenadora: Rosário Silvana Genta Lugli
Conteudista: Roberto Catelli

Apresentação

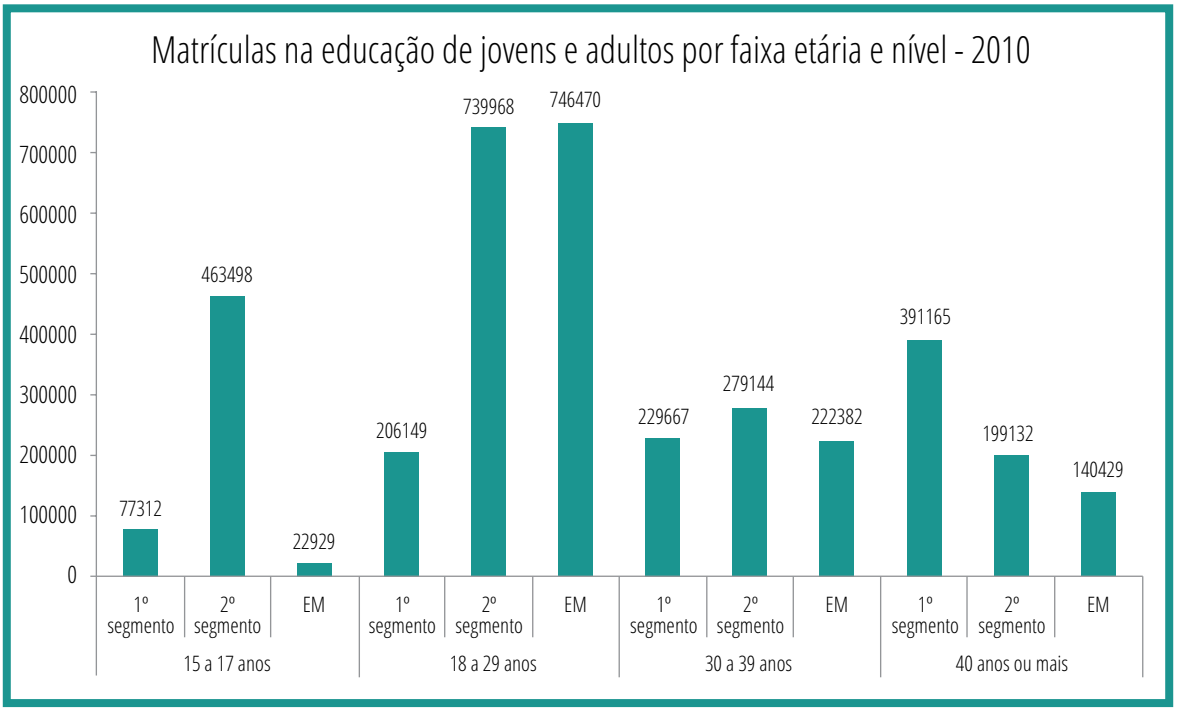


Figura – Matrículas na educação de jovens e adultos por faixa etária e nível – 2010.
Fonte: Censo, 2010.

Observe as matrículas por faixa etária na EJA em 2010.

O que podemos destacar?

Que características relacionada aos sujeitos da EJA já podemos identificar nesse gráfico?

Texto de Abertura

Qual a especificidade da educação de jovens e adultos no Brasil? Em que ela se difere da modalidade chamada de regular? Por que são necessárias políticas públicas de financiamento específicas para atender este grupo? Por que persiste no Brasil ao longo do tempo uma grande parcela da população que é analfabeta ou não conseguiu concluir a educação básica? Conforme o Censo 2010[1], 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não tinham concluído o ensino fundamental em 2010 e 13,9 milhões de brasileiros foram definidos como analfabetos. Em que medida se faz necessário incluir a educação de adultos em uma perspectiva de inclusão com foco nos direitos humanos?

1 Para mais informações sobre o Censo (IBGE) veja no site http://censo2010.ibge.gov.br/

Ponto de Partida

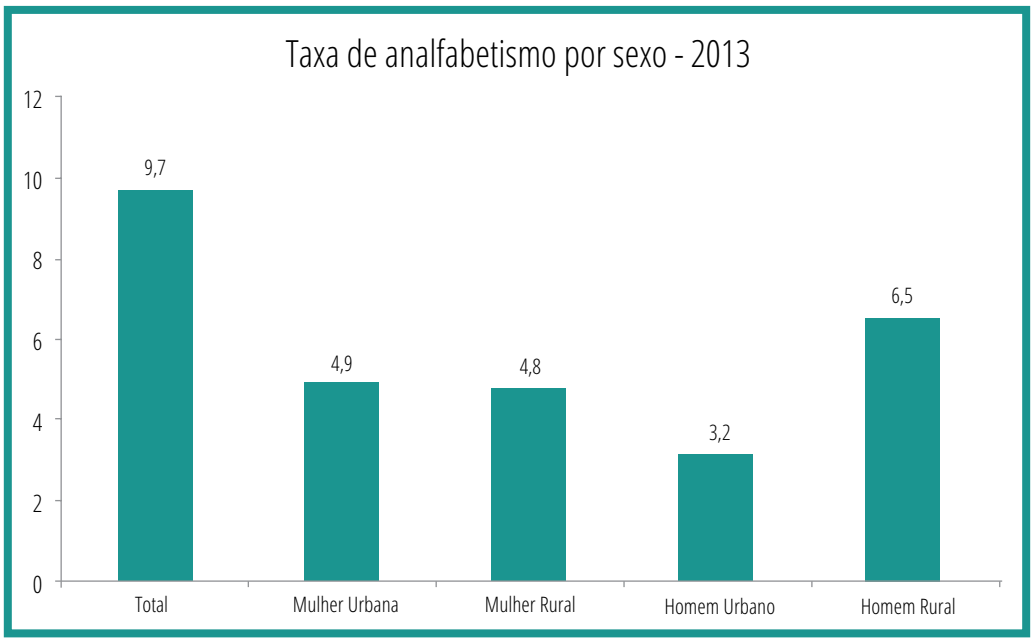


Figura – Taxa de analfabetismo por sexo – 2013.
Fonte: PNAD 2013.

Observamos no gráfico anterior que os jovens estão muito presentes na educação de adultos do país no século XXI. O que podemos afirmar sobre os analfabetos[2]? O que se observa em relação ao gênero e o local de moradia? O que muda no espaço urbano e rural?

Texto de Introdução

Neste módulo vamos ler, analisar e discutir textos, além de realizar atividades que nos ajudem a compreender a especificidade de jovens e adultos, levando em conta também os sujeitos que são potencialmente demandantes dessa modalidade. Para tanto, vamos primeiro nos debruçar sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil[3], fazendo referência ao processo de construção dessa modalidade ao longo do tempo. No século XX, encontramos várias campanhas de alfabetização que dariam o tom de parte da política pública para a modalidade. Vamos nos debruçar também sobre o tema do direito humano à educação, do financiamento da modalidade, o papel das agências internacionais, da sociedade civil, além de nos debruçarmos sobre os programas de alfabetização e também exames de certificação vigentes nos últimos anos no país.

2 Para mais informações sobre os dados sobre os analfabetos, veja a matéria sobre o assunto no link http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/Analfabetismo-cai-0,4-pontos-percentuais-mas-ainda-atinge-13-milh%C3%B5es

3 Para ler sobre o assunto veja o artigo de Thyeles Bocarte Strelhow. Uma rápida leitura, mas que ajuda no entendimento breve sobre a temática no link http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf. Para um aprofundamento do tema, veja o artigo da Profa. Dra Marisa Narcizo Sampaio, no link http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253

Texto para Reflexão

Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI[4]

Roberto Catelli Jr.
Sérgio Haddad
Vera Masagão Ribeiro

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), certamente devido ao perfil majoritário do seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade e concorrente da educação de crianças e adolescentes. Períodos de maior expectativa e investimento na modalidade, com busca de novas soluções, não se mantêm na agenda política, alternando rapidamente com o desinvestimento prematuro frente às primeiras dificuldades detectadas e a transição de governos. Essa situação explica em grande parte as resistências que as avaliações provocam entre profissionais, ativistas e pesquisadores desse campo, uma vez que maus resultados tendem a induzir os órgãos públicos e uma parcela da sociedade antes à condenação sumária[5] do que à busca de alternativas para aperfeiçoar políticas rumo a uma EJA mais efetiva e significativa para seu público. Há pouca consciência sobre o direito à educação dos setores que demandam a EJA e dos seus benefícios.

Para muitos gestores públicos a EJA é vista como parte de um passado que está por se extinguir, uma vez que a grande maioria das crianças hoje frequenta a escola e somente os mais velhos seriam os prováveis demandantes da modalidade. Com a morte inevitável destes, a EJA sucumbiria. O primeiro equívoco desta leitura está no fato de que não se pode compreender a EJA apenas como processo inicial de alfabetização. Nos dias atuais coloca-se, antes de tudo, o direito à educação básica e à educação ao longo da vida. Quando temos em conta esta perspectiva, temos que encarar o fato de que 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não tinham concluído o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais não tinham terminado o Ensino Médio em 2010 conforme o Censo. Apenas 4,2 milhões frequentavam a escola de EJA no país em 2010, caindo para 3, 1 milhões em 2013.

Quanto aos jovens que estão na escola, sabemos que um terço deles não conclui o Ensino Médio na idade esperada, havendo o abandono da escola e significativa defasagem idade-série conforme indicam os dados do Censo Escolar. Estes jovens hoje são cada vez mais o público da EJA, que em 2010 já tinha cerca de dois terços de seu público composto por jovens de 15 a 29 anos. Assim, temos dezenas de milhões de brasileiros jovens e adultos que não concluíram a educação básica e também não estão frequentando uma escola para se qualificar em um mundo em que ser letrado se tornou importante fator para o exercício pleno da cidadania.

4 CATELLI, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (orgs.). A EJA em xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014, p. 5-6.

5 Em termos jurídicos, é a condenação que não cabe recurso, é irrevogável.

Saberes Sistematizados

Histórico da Educação de Jovens e Adultos na República

Leia as afirmações presentes no quadro a seguir publicadas em 1993, na Revista Veja, sobre as campanhas e investimentos na alfabetização de adultos e reflita criticamente sobre cada uma das posições enunciadas no contexto dos anos 1990.

Murilo Hingel	*Não podemos abandonar adultos e adolescentes num mundo onde a leitura é indispensável*
Cláudio Moura Castro	*Fracassaram no mundo inteiro programas que tentaram fazer coisa semelhante*
José Goldenberg	*Campanhas deste tipo combatem efeitos e não as causas do analfabetismo*
Sérgio Costa Ribeiro	*É um suicídio econômico. Um adulto que não sabe ler já se adaptou a essa situação.*

Tabela – Opiniões de especialistas.
Fonte: Revista Veja, ed. 1293, 23 jun. 1993, p. 50.

Introdução

Neste item vamos fazer uma incursão pelo século XX, analisando como as políticas públicas do período republicano[6] vislumbraram campanhas de alfabetização que estiveram no centro da proposta de uma política para jovens e adultos. Estas iniciativas, por sua vez, relacionavam-se com uma visão mais ampla, fortemente disseminada por organismos internacionais, como a Unesco[7], sobre o significado da educação de adultos para o desenvolvimento social e para o mundo do trabalho. Coloca-se também como tema o próprio lugar que a educação de jovens e adultos ocupa no contexto das políticas educacionais do período.

6 Para saber um pouco mais sobre esse assunto, leio no site http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/brasil-republica

7 Para conhecer mais sobre a UNESCO, visite o site http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/

Texto para Reflexão

Algumas lições do passado[8]

Celso Beiseigel

Pelo menos no plano da retórica[9], em geral as autoridades educacionais reconhecem a necessidade de estender o ensino fundamental a todos, crianças, jovens e adultos. Mas, diante das dificuldades colocadas pelo tamanho dos desafios educacionais, parece crescer o contingente dos que agora já aceitam que se eduquem primeiro as crianças, com o que — afirmam — se avançaria bastante na eliminação do analfabetismo da população adulta no futuro:

Estado: O analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC?

Goldemberg: Deixa, sim. E depois de três dias como ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos (O Estado de S. Paulo, 22/08/1991).

Essa posição é muito discutível. Não obstante a qualificação intelectual de alguns de seus defensores, é pouco razoável colocar a educação de crianças e a educação de adultos como alternativas mutuamente excludentes. Há cinqüenta anos, com Lourenço Filho, o pensamento educacional já vinha equacionando a questão da educação básica de crianças e adultos em termos bem mais aceitáveis. Acompanhando as orientações mais gerais da UNESCO para a "educação de base" das populações das regiões desfavorecidas do globo, Lourenço Filho, já no lançamento da Campanha de Educação de Adultos de 1947 (Beisiegel, 1974, p. 87 ss.), entendia que era necessário estender a educação fundamental a toda a coletividade: crianças, adolescentes e adultos, de ambos os sexos (Lourenço Filho, 1949, p. 7). A alfabetização de adultos era vista como peça importante nesse processo mais geral de promoção educacional do todo o povo. Mais ainda, essa educação do adulto analfabeto se inscreveria como elemento privilegiado no esforço mais amplo de elevação educacional do país. Além de possibilitar, a curto prazo, a recuperação do atraso educacional que se exprimia nas elevadas taxas de analfabetismo da população, a educação do adulto viria a constituir-se, também, em condição necessária a maior eficiência do ensino infantil. "A valorização da escola entre os adultos das comunidades rústicas estenderia os efeitos da Campanha à própria educação das crianças." O nível de vida, em cada comunidade, condicionaria as possibilidades de desenvolvimento educacional das crianças:

Se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade (Beisiegel, 1974, p. 87).

8 BEISIEGEL, C.R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. Revista Brasileira de Educação, Nº 4 Jan/Fev/Mar/Abr 1997.

9 Para saber mais sobre retórica, veja o livro do Aristóteles, no link http://www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000030.PDF

A educação de adultos analfabetos e a educação básica das crianças seriam componentes indissociáveis de um mesmo processo de elevação dos níveis educacionais de toda a coletividade.

Duas outras orientações da campanha idealizada e coordenada por Lourenço Filho, a partir de 1947, oferecem importantes elementos para a reflexão sobre as diretrizes de uma política para a educação de jovens e adultos analfabetos.

A primeira delas diz respeito a uma questão muito debatida nos últimos tempos: qual seria o sentido do esforço de levar a educação fundamental aos jovens e adultos analfabetos? A outra aparece na concepção mais geral do empreendimento, principalmente na estrutura administrativa articulada entre a União, os territórios e os estados para garantir a realização dos trabalhos em todo o território nacional.

Qual seria, então, o sentido de investir recursos públicos escassos na educação de jovens e adultos analfabetos? Alguns educadores, com posições de relevo na administração federal ou na produção acadêmica sobre a educação brasileira, nos últimos anos, têm procurado demonstrar que os investimentos de recursos materiais e humanos na educação de adultos analfabetos não se justificam.

Em entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em agosto de 1991, logo após sua posse no Ministério da Educação, o professor Goldemberg já havia assumido explicitamente essa orientação:

> O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Brasil, 23/08/1991).

Posição muito parecida foi assumida por Sergio Costa Ribeiro, em entrevista concedida à revista Veja, em 23 de junho de 1993: “Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação”.

Haddad e Di Pierro (1994) entendem que essas posições exprimem uma corrente de pensamento sobre a educação de jovens e adultos analfabetos: A declaração do ministro José Goldemberg reproduzida anteriormente expressa uma tendência de pensamento. Em entrevista concedida à revista Veja (5/05/93, p. 9), o economista Claudio Moura Castro, então consultor do Banco Mundial, declarava que isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais, como em Israel, que não podem ser reproduzidas no Brasil.

> Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básico passe a funcionar.

Essas justificativas para as posições contrárias à prática da educação de adultos analfabetos são, evidentemente, inadequadas. Uma coisa é defender a prioridade da educação de crianças. Entende-se, perfeitamente, também, até a defesa da extensão dessa prioridade à educação dos jovens precocemente excluídos do processo regular da escolaridade. Outra coisa, muito diferente, porém, é recusar validade aos esforços de educação do adulto analfabeto.

Talvez se encontre por trás de algumas dessas manifestações uma orientação pragmática, fundada em considerações do tipo "custo-benefício" ou em preocupações com o retorno de investimentos, tão em voga em algumas teorias da economia da educação vigentes em décadas passadas. No entanto, a referência para a avaliação da validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia. Essa referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Obviamente, a participação plena do adulto na vida social de sua comunidade abrange questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia.

Mas, enquanto dimensões nas quais se expressam expectativas e necessidades de participação na vida coletiva. E mesmo sem considerar a questão crucial dos direitos educacionais da cidadania, que certamente incluem os direitos à educação até dos cidadãos que já se adaptaram ao seu analfabetismo, não tem sentido esquecer que a população adulta analfabeta contém considerável contingente de indivíduos ainda muito jovens, perfeitamente aptos à realização de uma vida escolar profícua. As estatísticas educacionais informam que entre os 19.233.758 analfabetos identificados na população de quinze anos ou mais, em 1991, 1.810.051 estavam na faixa de quinze a dezenove anos de idade (Di Pierro, 1996). Finalmente, nunca será demais considerar que não há esperança de grandes milagres, a curto prazo, na educação brasileira de 1o grau. Quaisquer que sejam as providências voltadas para a melhoria da qualidade da rede de escolas de educação básica, certamente os seus eventuais bons resultados não serão alcançados a curto ou mesmo a médio prazo. Durante muito tempo ainda, as miseráveis condições de vida de amplos setores das classes populares e as condições de funcionamento do próprio sistema de ensino do país continuarão a produzir elevados contingentes de jovens analfabetos.

O sistema escolar não pode ignorá-los. Também aqui as orientações da Campanha de Educação de Adultos têm caráter exemplar. O esforço de extensão das oportunidades educacionais a jovens e adultos analfabetos era entendido, por Lourenço Filho, como decorrência necessária do imperativo constitucional que instituía o direito de todos à educação (Lourenço Filho, 1949, p. 7) e se justificava a partir dos conteúdos da ação educativa programada para a massa iletrada. A natureza dessa educação necessária a todos os brasileiros foi sistematicamente reafirmada pelo educador em seus escritos da época: tratava-se de uma educação de base, ou educação fundamental, entendidas como o processo educativo capaz de proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura — como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo e de higiene — e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. Esse processo educativo não poderia limitar-se à simples alfabetização: "Como a característica fundamental dos que não possuem essa educação básica é o analfabetismo, facilmente se confunde o esforço de educação de adultos com o de combate ao analfabetismo". Seria pois necessário distinguir as duas noções, a de alfabetização e a de educação de base.

É claro que não bastaria apenas ensinar a ler e a escrever, sendo necessário também facilitar a aquisição dos hábitos da boa leitura e da boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo que reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e de desenvolvimento no sentido do melhor ajustamento social.

Era necessário educar o adulto "para que todos melhor soubessem defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral" (idem). Essa educação colocava-se, assim, inequivocamente, a serviço da criação de possibilidades de participação de todos na vida social, cultural e econômica de seu tempo.

Tratava-se, já, em outras palavras, de uma educação para a cidadania. A Campanha de 1947 oferece outras sugestões úteis para a reflexão sobre uma política de educação de jovens e adultos analfabetos. Convém observar especialmente os procedimentos então adotados com a intenção de garantir, na medida do possível, a extensão dos trabalhos de alfabetização a todas as regiões do país. A Campanha de Educação de Adultos em nenhum momento cogitou de realizar as atividades então programadas diretamente, mediante a mobilização de recursos da União. As tarefas seriam realizadas pelas unidades federadas, induzidas a isso pelas disposições dos denominado Acordos Especiais, inspirados nos Convênios do Ensino Primário, já instituídos anteriormente no âmbito das providências associadas à criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, de 1942.

Em agosto de 1945, o Decreto nº 19.513, que regulamentava a concessão de recursos do Fundo para o ensino primário, no item 2 de seu art. 4 estabeleceu que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal concedido aos estados seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Aproveitando a figura dos Convênios do Ensino Primário, o recém-criado Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Saúde, através dos Acordos Especiais, organizou as atividades da campanha de modo a induzir as unidades federadas a fazerem funcionar, com seus próprios recursos, todas as classes de educação de adultos programadas no plano geral do ensino supletivo então elaborado. Para isso, os convênios patrocinados pela União alocavam aos estados pequenos recursos financeiros, suficientes apenas para o pagamento de um pró-labore aos professores e para a cobertura das despesas com a iluminação das salas de aula. Mas, ao mesmo tempo, em contrapartida obrigavam os estados signatários a criarem um serviço (ou comissão) de educação de adultos, com a incumbência de providenciar a instalação e o funcionamento das classes previstas para cada um deles.

Assim, mediante o dispêndio de quantias financeiras modestas, a União conseguiu colocar a serviço da realização de seu programa de alfabetização os recursos disponíveis nas unidades federadas. No estado de São Paulo, as exigências embutidas no convênio conduziram à criação de um Serviço de Educação de Adultos (SEA) dentro da estrutura do sistema estadual de ensino. O SEA funcionou regularmente até os primeiros anos da década de 70 e garantiu a continuidade dos trabalhos de alfabetização instituídos pela campanha até o início das atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Texto para Reflexão

Educação de adolescentes, jovens e adultos analfabetos[10]

Marcos Cezar Freitas

Maurilane de Souza Biccas

A UNESCO[11], desde sua criação, teve um importante papel no estímulo à implantação de programas nacionais voltados à educação de adultos analfabetos em todo o mundo. O foco prioritário desse organismo internacional era a educação fundamental, uma educação de base, portanto, voltada à população de uma maneira geral, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos. Os objetivos pautados eram muito amplos e ambiciosos (...).

Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do após-guerra, os imperativos então prevalentes, de paz e de justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões "atrasadas" e ao desenvolvimento de maior compreensão entre nos povos de culturas diversas. Essa "educação fundamental", voltada a constituir-se em um fundo comum integrador de toda a humanidade, por isso mesmo implicava conteúdos amplos e flexíveis, de realização viável segundo as características peculiares dos diferentes agrupamentos.

Junto à recomendação encaminhada aos Estados-membros para que procedessem à implantação do ensino primário gratuito e obrigatório para todas as crianças em idade escolar acompanhada da ampliação e do aperfeiçoamento das redes locais de ensino primário e de alfabetização de adultos, a UNESCO se propôs a atuar com vistas a desenvolver uma consciência internacional atenta às dimensões do fenômeno da "ignorância" e aos significados de sua eliminação no âmbito da "educação fundamental".

Para Beisiegel (2004), a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEM) promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, coordenada por Lourenço Filho, pode ser considerada uma ação exemplar, por dar centralidade ao problema do analfabetismo dos adultos nas cidades e nas áreas rurais e também por enfrentar este problema por meio de uma política de governo visando elevar o nível educacional de toda a população brasileira.

A Campanha de Educação de Adultos pode ser analisada em duas etapas. A primeira, no período de 1947 a 1949, sob a direção de Lourenço Filho, marcada por importantes conquistas. A segunda etapa, que ocorreu no período de 1950 a 1954, que teve um ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados.

A Campanha de Educação de Adultos Analfabetos foi criada como serviço do Departamento Nacional de Educação e tinha por objetivo promover uma "educação de base" ou a "educação fundamental comum" a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escre-

10 FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. História Social da Educação nao Brasil (1926-1996). p. 211-221 (trechos selecionados).

11 Cf. http://portal.UNESCO.org. Publicações que abordam a participação histórica desta instituição no Brasil investindo na educação, cultura e saúde.

ver. Isso significava, de um lado, desenvolver uma ampla ação para atingir mais da metade da população brasileira considerada analfabeta. Por outro lado, significava também promover o desenvolvimento do povo brasileiro no sentido de integrá-lo ao projeto de nação, enfatizando os aspectos morais para além dos cuidados com a saúde e a educação. A Campanha também tinha um conteúdo aberto à lógica da produção de uma nova disciplina, visando o mundo do trabalho urbano.

Assim, a CEM surgiu e foi articulada por meio de mobilização nacional, contando com recursos de organizações públicas e particulares. Uma das principais estratégias utilizadas foi a de sensibilizar os vários setores da sociedade brasileira, desde o cidadão comum até empresários, professores e religiosos, para uma causa comum que era a de acabar com o analfabetismo no país, buscando associar esse processo à transformação social e ao desenvolvimento como um todo.

A criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, pelo Departamento Nacional da Educação, do Ministério da Educação e Saúde, é um importante indicador na mudança do status da educação de adultos no país. Seu objetivo era o de orientar e coordenar nacionalmente os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. O novo serviço foi organizado inicialmente em quatro setores: administração, planejamento e controle, orientação pedagógica e relações com o público.

O Setor de Planejamento e Controle do Serviço de Educação de Adultos (SEA) procurou cumprir as diretrizes para a distribuição das classes de supletivos para todas as regiões do país, visando equacionar a utilização dos exíguos recursos disponíveis às necessidades educacionais de cada localidade. Contudo, o número de cursos criados não foi suficiente para atender à clientela potencial do ensino supletivo.

Os recursos financeiros obtidos para o desenvolvimento das atividades da CEM em todo o país advinham dos Acordos Especiais estabelecidos entre o Ministério da Educação e Saúde e as unidades federadas, a exemplo dos Convênios do Ensino Primário criados para acessar o Fundo Nacional do Ensino Primário, de 1942, como já indicado anteriormente.

Desde 25 agosto de 1945 estava publicado o Decreto n. 19.513, que regulamentava a concessão do auxílio federal para promover a expansão do ensino primário de todo o país.

No artigo 4º, o item 1 estabelecia: a “importância correspondente a 70 de cada auxílio federal destinar-se-á a construções escolares(...)”.

No item 2, o Decreto concedia “a importância de 25 de cada auxílio federal aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (BEISIEGEL, 2004, p. 99).

Por meio desses Acordos, o SEA implementou a Campanha de Alfabetização de Adultos, estimulando todos os estados brasileiros a promover com seus próprios recursos a criação de classes de educação de adultos delineadas no plano geral do ensino supletivo.

O planejamento financeiro da Campanha já indicava as prioridades da União na constituição dessa nova rede de ensino. Os recursos seriam destinados às atividades de: coordenação e controle geral; preparação e distribuição de material didático; distribuição de auxílios aos

estados. Assim, os convênios realizados entre a União e os Estados previam o pagamento de pró-labore aos professores e as despesas para o funcionamento das salas, como taxas de iluminação. Era responsabilidade dos estados, como contrapartida, organizar comissões locais para assegurar a abertura e funcionamento das classes previstas nas metas.

O texto dos Acordos Especiais informa ainda que o Estado se obriga a instalar em todos os municípios dos Estados cursos vespertinos e ou noturnos, de ensino primário para adolescentes e adultos, privilegiando as zonas rurais. A idade inicial dos alunos deveria ser de 15 anos.

Prioritariamente, os professores selecionados deveriam ser mobilizados conforme os seguintes critérios: 1º) os que estavam atuando em escolas públicas; 2º) normalistas diplomados e que não estavam atuando na rede oficial; 3º) alunos do magistério em fase de conclusão do curso; 4º) pessoas com curso ginasial, comercial ou técnico; por último, as leigas, ou mesmo aquelas que tinham até o quarto ano primário.

O Setor de Orientação Pedagógica elaborou cartilhas e textos de leitura para que fossem utilizados em todas as unidades instaladas[12]. Simultaneamente ao desenvolvimento dessas atividades foi realizada uma avaliação seguida de projeção para a implementação, em 1948, de tudo o que fora planejado.

As metas estabelecidas para a instalação do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos em todo o país foram: 10.000 classes, em 1947; 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500 em 1950.13

(...)

A estrutura do curso de educação para adolescentes e adultos projetada pela Campanha previa uma primeira etapa com três meses e, na sequência, dois períodos de sete meses. Na primeira privilegiava-se a alfabetização e nas duas últimas etapas ministrava-se o curso primário de forma mais sintética.

Ao final desse ciclo iniciava-se uma etapa de capacitação profissional aliada ao tema do desenvolvimento comunitário. O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita tinha caráter instrumental e propunha-se a desenvolver apenas as habilidades básicas, entenda-se ler, escrever e contar, não fugindo de uma concepção de educação muito restrita, ou seja, àquelas tradicionalmente direcionadas aos mais pobres.

De acordo com Paiva (1983, p. 184) Lourenço Filho caracterizava o analfabeto como um sujeito incapaz de decidir por si mesmo nas esferas jurídica, econômica e política, que produz pouco e mal, não raramente é explorado, não tem condições de votar e ser votado, portanto, com inúmeras limitações para exercitar seus próprios direitos.

12 O primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo (Vóvio, 200l).

13 Cf. Beisiegel, 2004.

A distinção entre os indivíduos reconhecidos como capazes ou incapazes de participar plenamente da sociedade dava-se com critérios de classificação que distinguiam os que sabiam ler e escrever dos que não o sabiam. Estes, facilmente eram identificados com marginais, incapazes, inclusive para cuidar de si próprios e de outros. Projetava-se a imagem da "criança grande", que de forma deficiente desempenharia suas responsabilidades familiares e profissionais.

É necessário chamar atenção para o fato de o programa educativo proposto pela CEM explicitar seus fundamentos com base numa concepção ampla de educação e, na verdade, mimetizar a educação elementar voltada às crianças e adolescentes. Os professores engajados acabaram por ministrar cursos com metodologia, formato e conteúdo próximos, para não dizer iguais, dos realizados no ensino regular primário, pois não tiveram nenhuma formação específica para atuar com os adolescentes e adultos, alunos da Campanha.

Princípios do direito humano à educação: aspectos geracionais e culturais

Figura – Logo da CONFINTEA V.
Fonte: Confintea, 2015.

Introdução

Neste item vamos analisar como a legislação brasileira a partir da Constituição de 1988 estabelece regras e parâmetros para garantir ou não o direito à educação de jovens e adultos. Faremos também referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação[14] (1996). Um aspecto central do debate aqui proposto é o sentido de direito à educação que se constitui a partir dos anos 1990 com base não só na legislação nacional, mas também nas formulações a nível internacional, em especial a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), realizada em Hamburgo, em 1997.

14 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm – Veja a lei na integra.

Texto de Estudo

Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil[15]

Maria Clara Di Pierro

A educação de jovens e adultos: um campo em redefinição
Transição de paradigmas

Embora a história da educação brasileira registre numerosas e criativas experiências de educação não-formal, envolvendo práticas de animação cultural, formação política, qualificação para o trabalho e para a geração de renda, os desafios da alfabetização e elevação de escolaridade tendem ocupar o centro do debate público atual a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, relegando a um plano secundário outras dimensões igualmente relevantes da educação popular. A prioridade conferida à escolarização pode ser atribuída ao fato da Constituição Federal de 1988 assegurar o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, inscrevendo a educação de jovens e adultos no rol dos direitos da cidadania.

Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização[16] (MOBRAL) da década de 1970, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação.

Nesse mesmo período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 reformou o ensino de 1o e 2o graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem.

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da

15 DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. p. 1116-1120. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

16 Para saber mais sobre o MOBRAL, veja a dissertação de mestrado do Prof. José Luiz Oliveira defendida junto a FGV no link http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912

educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

Mais de três décadas depois, e mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Não se pode, porém, atribuir apenas à estreiteza pedagógica do paradigma compensatório os escassos resultados qualitativos alcançados pelo ensino supletivo, para os quais também contribuíram a crônica escassez de recursos financeiros e a falta de preparo específico dos professores, mazelas que atingiram o conjunto do ensino público em expansão naquele período, mas que afetaram de modo mais agudo as modalidades de menor prestígio, como a educação de jovens e adultos.

O fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. De fato, algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito.

Esse movimento de renovação pedagógica, entretanto, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório e, apesar do processo de municipalização iniciado nos anos de 1990, ainda registram a maior parte da matrícula na educação escolar de jovens e adultos, respondendo também pela realização dos exames e pela manutenção da maioria dos centros de estudos supletivos.

Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao

lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a idéia de que exista uma idade apropriada para aprender: as pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (Oliveira, 1999). Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente.

A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir.

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nosjovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Texto de Estudo

Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos[17]

Sérgio Haddad

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Direito que satisfaz uma vocação que é ontológica ao ser humano: o de "querer ser mais"; diferentemente dos outros seres vivos, o ser humano busca superar sua condição de existência do mundo, procurando cada vez mais se aperfeiçoar, conhecer mais, mudar suas condições de existência. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade.

17 HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. In: Education for younth and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and aconscience of peace and human rights. Agenda for the future six years later – ICAE Report. International Council for Adults Education – ICAE. Montevideo. 2003. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/apresentacao/textos-1/Artigo%20Promocao%20Cidadania%20Ativa.pdf

Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, esta presente na sociedade de uma maneira ativa, convivendo com os demais, pensando a sua existência, transformando sua realidade.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sentido amplo, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Esta educação está presente no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com os amigos, nas igrejas, no movimento social, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. Tais processos podem ser formais, como são as escolas, ou informais, como é a aprendizagem no âmbito da família, ou numa comunidade.

Os jovens e adultos analfabetos, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder freqüentar a escola. Ao serem privados desse direito, perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade.

Ao mesmo tempo, sabemos que as pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.). A educação escolar é base constitutiva na formação do ser humano, assim como na defesa e promoção de outros direitos econômicos, sociais e culturais.

Mas a educação está presente também na luta cotidiana dos cidadãos por direitos individuais e coletivos. E é nesta luta que se apreende o compromisso com o respeito pelos direitos de outras pessoas ou grupos sociais, portanto, com seus deveres. Este movimento da sociedade chamamos “cidadania ativa”, que se distingue da cidadania passiva, aquela outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor.

A cidadania ativa requer a participação na esfera pública, portanto, a relação com outros atores, com interesses divergentes e diversos. Tem como base o respeito em relação às diferenças e a superação das desigualdades sociais, bem como a capacidade de dialogar, buscar consensos que privilegiem a maioria dos envolvidos, ou, num sentido mais amplo, o bem comum. Tal processo não é fácil de ser produzido, dado o emaranhado de interesses e a necessidade de construção de uma outra cultura de solidariedade.

Como diz Boaventura Santos (1997), “das diferentes versões de uma dada cultura deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro. As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser deferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

São práticas sociais que requerem processos educativos. Ou educamos para o convívio social, com justiça e respeito pela diversidade, ou perpetuaremos as relações desiguais que resultam na produção da miséria, da intolerância e, consequentemente, da violência e discriminação.

O exercício da cidadania ativa pressupõe e, ao mesmo tempo, fortalece a democracia, entendida em seu sentido pleno, como aquela que respeita os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais que, juntos, cidadania, os direitos civis e políticos, não assegura a democracia, mas apenas um de seus pilares – o da liberdade. Tão fundamental para sua existência é o pilar da "igualdade" – igualdade nas condições de acesso e exercício de todos os direitos. O pilar da igualdade de oportunidades para todos e todas é produto de luta social, conseqüência de uma maior consciência de cidadania por parte da sociedade civil, que é produzido por processos e práticas educativos. Pressupõe, também, a intervenção do Estado no sentido de promover, por meio de políticas públicas, o "empoderamento" dos grupos vulneráveis, aqueles que foram historicamente excluídos dos seus direitos.

As violações de direitos, sejam eles civis, políticos, econômicos, sociais, culturais ou ambientais, geram a violência. Tão violentos quanto os Estados autoritários, que garantem sua manutenção por meio da força, são as sociedades que produzem e perpetuam desigualdades econômicas e sociais.

Educar para que o respeito aos direitos – todos eles – seja um valor compartilhado por todos os seres humanos consiste em estimular educadores e educandos a buscar alternativas para a superação das situações de violações apresentadas pela realidade. Consiste em informar-se sobre seus direitos e os direitos dos outros, apresentando os mecanismos de exigibilidade existentes em um dado país e no mundo. Consiste em atuar coletivamente na exigência deste respeito.

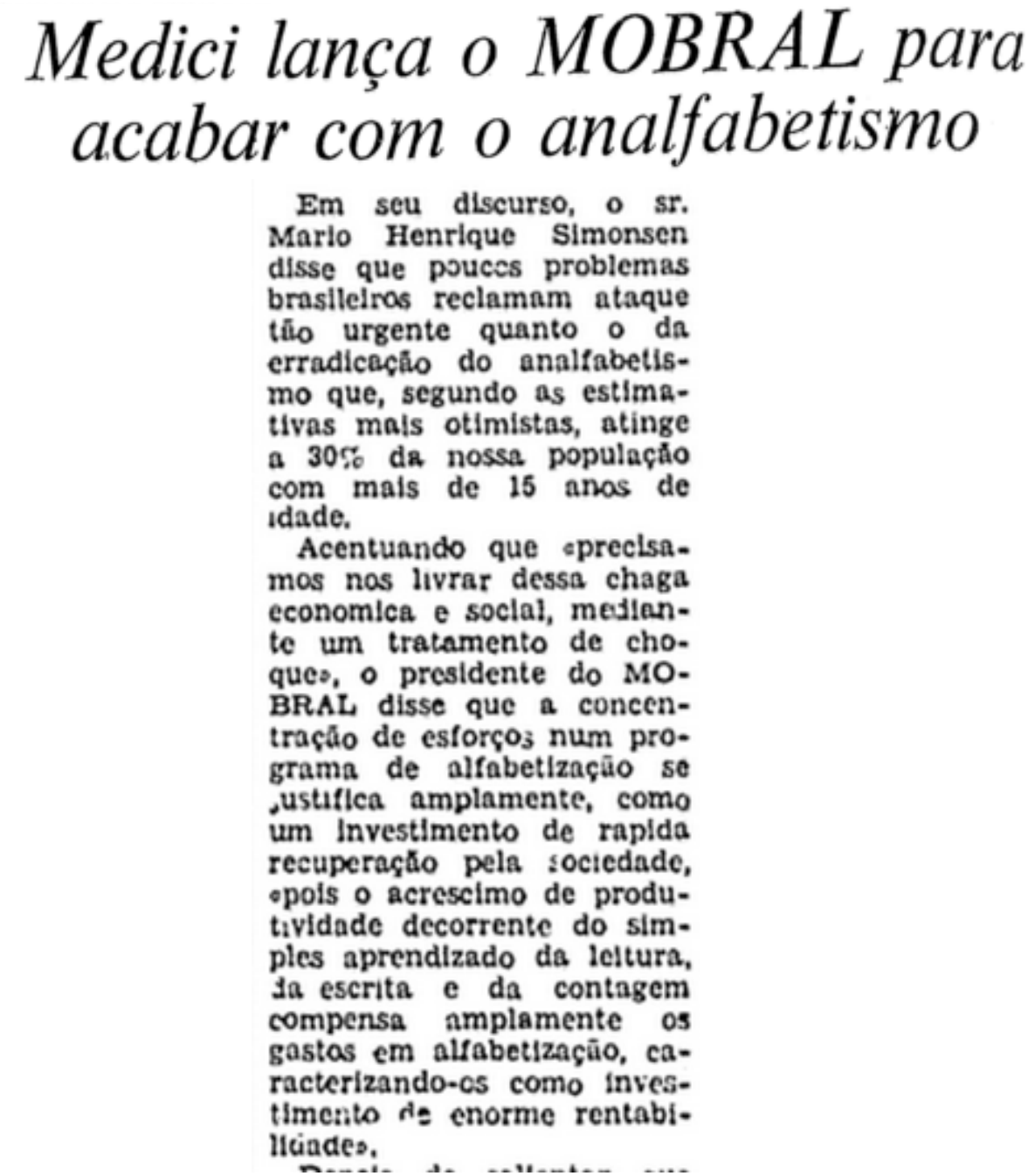
A construção da cultura da paz requer, necessariamente, que todas e todos habitantes do planeta conheçam e valorizem direitos – individuais e coletivos. As situações de guerra nada mais são que a violação de direitos internacionais, geralmente provocada por interesses econômicos, ainda que apresentada sob a forma de conflitos étnicos, religiosos ou mesmo - de maneira contraditória - para garantir "direitos humanos". Também no âmbito internacional, a construção de uma cultura de paz passa pelo reconhecimento e respeito aos direitos individuais e coletivos.

Educar para a construção de uma sociedade plena em direitos requer provocar, estimular educadores e educandos a pensarem sobre sua própria realidade, a realidade de sua comunidade, de seu País e do mundo. A partir desse diagnóstico, refletir sobre sua responsabilidade e conceber uma prática individual, e tambéd coletiva que promova a capacidade de crítica e a formulação de propostas, e não a passividade, que termina por ser cúmplice dos mecanismos de injustiça e violação de direitos.

Neste cenário onde a educação de jovens e adultos tem sido reduzida a soluções de natureza técnica, com forte tendência economicista, é preciso resgatar o seu sentido político, dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social. É tratá-la como direito humano, resgatá-la como produtora de justiça social. Significa dizer que a educação é uma prática social que serve para prover as pessoas de instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar na sua realidade, como sempre nos ensinou Paulo Freire.

Modalidades de elaboração do conhecimento

Leia a manchete e trecho de notícia publicada no jornal Folha de S. Paulo de 9 set. 1970, no momento de lançamento do programa Mobral. Que visão de programa de alfabeatização e do analfabetismo está presente nas declarações. Seria mesmo possível acabar com o analfabetismo?



Medici lança o MOBRAL para acabar com o analfabetismo

Em seu discurso, o sr. Mario Henrique Simonsen disse que poucos problemas brasileiros reclamam ataque tão urgente quanto o da erradicação do analfabetismo que, segundo as estimativas mais otimistas, atinge a 30% da nossa população com mais de 15 anos de idade.

Acentuando que «precisamos nos livrar dessa chaga economica e social, mediante um tratamento de choque», o presidente do MOBRAL disse que a concentração de esforços num programa de alfabetização se justifica amplamente, como um investimento de rapida recuperação pela sociedade, «pois o acrescimo de produtividade decorrente do simples aprendizado da leitura, da escrita e da contagem compensa amplamente os gastos em alfabetização, caracterizando-os como investimento de enorme rentabilidade».

Figura – Matéria sobre o MOBRAL.
Fonte: Jornal Folha de S. Paulo[18], 09/09/1970.

18 Acervo Folha. Disponível em: http://acervo.folha.com.br/fsp/1970/09/09/2/

Introdução

Durante muitas décadas a educação de jovens e adultos se confundiu com as campanhas de alfabetização. Até o presente ainda há aqueles que quando se referem à modalidade fazem menção a cursos de alfabetização. Sabemos, no entanto, que nos referimos à educação de jovens e adultos para tratar de todo o processo da educação básica e também todas as formas de aprendizagem relacionadas à experiência dos sujeitos.

Neste módulo vamos nos referir aos vários programas de alfabetização que não conseguiram se transformar em políticas efetivas de Estado e que ainda persistem nos dias atuais. Todas elas têm a marca de não ter cumpridio minimamente suas metas, sendo substituído por novos programas que tem também muita dificuldade em fazer com que esses jovens e adultos continuem estudando depois de passar por tais programas.

Por fim, vamos fazer referencia aos exames de certificação, que são um outro caminho adotado por jovens adultos para chegar à conclusão da educação básica sem ter que passar por um novo período de frequência a uma escola.

Texto de Estudo

Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática[19]

Maria Clara Di Pierro

Cláudia Vóvio

Eliane Ribeiro

Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espraiou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O ensino supletivo, por sua vez, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares.

19 DI PIERRO, M.C.; RIBEIRO, E.; VÓVIO, C.L. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, UNESCO. 2008, p. 28-30.

No mesmo período, um movimento subterrâneo de rearticulação da sociedade civil e resistência ao regime militar organizou-se fora do controle governamental. Comunidades eclesiais de base, associações de moradores, organizações de trabalhadores urbanos e rurais e outros agrupamentos orientados por valores de justiça e eqüidade, e engajados na reconstrução da democracia, desenvolveram ações educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos. As práticas educativas desses agentes se inscreveram na corrente que ficou conhecida como educação popular, filiada às concepções freireanas. A riqueza do legado construído nessa época influenciou, na transição para a democracia, tanto a ampliação de direitos sociais e políticos como o desenho de programas de alfabetização desenvolvidos em parceria entre governos e organismos civis.

Atendendo aos reclamos da sociedade, a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos.

As expectativas geradas pelo marco jurídico construído na transição democrática foram nutridas, também, pelos compromissos assumidos pelo país no âmbito internacional. Entre eles destaca-se a participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), em que numerosos países e organismos internacionais estabeleceram uma iniciativa para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a começar pela alfabetização, concebida como instrumento especialmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação cultural.

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas.

Nesse processo, a Fundação Educar foi extinta em 1990 e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que freqüentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (Movas).

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007.

Texto de Estudo

Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: de Programa em Programa[20]

Roberto Catelli Jr.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência da República, nas eleições de 2002, um novo horizonte se anunciava para o ano de 2003, quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva lançou um amplo programa de combate à fome e à miséria no país. O investimento na erradicação do analfabetismo era uma das estratégias incluída na luta pela redução da miséria. Manchete do jornal Folha de S. Paulo, de setembro de 2003, destacava: "Governo lança plano para alfabetizar 20 milhões" (GOVERNO..., 2003, C2). A criação do Programa Brasil Alfabetizado previa inicialmente um movimento de mobilização de jovens e da sociedade civil para alfabetizar em pouco tempo a população analfabeta.

(...)

O Programa Brasil Alfabetizado, diferentemente do que ocorreu com o Programa Alfabetização Solidária, conta somente com recursos do governo federal, caracterizando-se como um programa do governo. Entretanto, também se apoiava inicialmente na sociedade civil e na utilização de educadores leigos, para alavancar o programa. Foram concedidas bolsas aos educadores e coordenadores nos municípios, além de formação inicial para os educadores.

Em 2003, o programa teve início com o envolvimento de educadores populares, sendo que 188 entidades participaram das atividades, ampliando-se para 642, em 2005. Nesse período, o programa atendeu a 5,3 milhões de pessoas. Isso não quer dizer, contudo, que o analfabetismo se tenha reduzido na mesma proporção que o número de atendidos. Em 2003, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios[21] (PNAD) constatou a existência de 14,8 milhões de analfabetos, no país. Em 2005, a PNAD registrou 14,6 milhões de analfabetos. Ou seja, tendo atendido 5,3 milhões de pessoas entre 2003 e 2005, o saldo positivo de alfabetizados ficou em apenas cerca de 200 mil pessoas.

Sergio Haddad e Mariangela Graciano indicavam algumas limitações do programa, já em 2004: Os recursos destinados são insuficientes para atingir a meta anunciada. O Programa Brasil Alfabetizado, atendeu 1,92 milhão de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade formal, aplicando um total de R$ 175 milhões, em 2003. Além dos programas produzidos com recursos do MEC, entidades, ONGs e a sociedade também realizaram projetos de alfabetização, totalizando 3,2 milhões de pessoas atendidas naquele ano. A meta para 2004 é atender 1,650 milhão de alfabetizandos, com investimento de R$ 168 milhões. (HADDAD; GRACIANO, 2004).

20 CATELLI Jr., Roberto. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: de programa em Programa. In: MORTATTI, / Maria do Rosário Longo, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Marilia: Oficina Universitaria; Sao Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 99-105.

21 Sobre o PNAD, visite o site http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40

Além do baixo investimento, o que mais explicaria tal fracasso do programa, em seus primeiros anos? Relatório elaborado pelo Tribunal de Contas da União, em 2006, salienta que, com base em amostra pesquisada, conforme grande parte dos entrevistados, menos da metade dos inscritos concluíam o curso de alfabetização e, ainda, menos de 50% dos concluintes ingressam na EJA. Acontecia ainda que alunos continuassem no programa, mesmo depois de concluído o processo de alfabetização, por não encontrarem escola de jovens e adultos em sua localidade, ou para não perder o vínculo afetivo construído com o grupo e com o educador.

(...)

O êxito da expansão do Programa Brasil Alfabetizado consiste em contar com grupos da sociedade civil organizada, que se propõem montar as salas, ceder espaço e ministrar as aulas, sendo também agentes que atuam na localização e convite para os analfabetos se engajarem no programa. Além disso, são pagas bolsas de baixo valor aos profissionais, que não precisam ter formação específica em pedagogia ou especialização em alfabetização, para atuar como educador. Grande parte desses educadores

é constituída de jovens que concluíram ou estão cursando o ensino médio e veem no programa uma oportunidade de emprego. As salas muitas vezes não são adequadas, faltando infraestrutura, como biblioteca e outros equipamentos presentes em uma escola. Muitas aulas ocorrem na casa do professor ou em ambientes pouco adequados para desenvolver o trabalho, faltando iluminação, mesas e cadeiras próprias. Às vezes, os educadores, para conseguirem montar as salas, recorrem a parentes e pessoas já alfabetizadas para compor o grupo, não sendo feita a busca efetiva dos analfabetos.

O relatório do Tribunal de Contas dá também importantes pistas sobre a desvinculação entre o Programa Brasil Alfabetizado e a educação de jovens e adultos. Foi mencionado ainda, por 70% dos alfabetizadores entrevistados, que é comum a ocorrência de alunos refazendo classes, alguns já alfabetizados, que não conseguem oferta de continuidade em turmas de EJA e, para não perderem o contato com a leitura e a escrita, mantêm- se nas classes de alfabetização, frequentando-as como ouvintes. [...] Um risco para a efetividade do Programa Brasil Alfabetizado, verificado em alguns municípios visitados, é o fato dos gestores locais de educação encará-lo como uma campanha, ou seja, como um fim em si mesmo. Essa visão restrita acaba por desvincular o programa de uma política pública educacional mais ampla para esse segmento, que deve estar conectada com a continuidade dos estudos na EJA. Por consequência, repetem-se situações comuns em programas de alfabetização em massa, qual seja, retorno da pessoa à condição de analfabeto em curto espaço de tempo. (BRASIL, 2006, p. 27).

Documento produzido pela UNESCO/SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação), em 2006, indica também que uma das hipóteses para a lenta redução do número de analfabetos, apesar dos esforços do programa, é a

> [...] baixa focalização sobre o seu público alvo (analfabetos absolutos). Apesar de parte significativa dos cursos dispor de razoável efetividade para desenvolver as habilidades cognitivas dos beneficiários, esses cursos – por razões distintas – não apresentam capacidade de atrair os analfabetos absolutos. A maior parte da clientela é formada por analfabetos funcionais; nesse sentido o impacto sobre a redução da taxa de analfabetismo absoluto é muito pequeno em relação ao número de pessoas matriculadas. (HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006, p. 46).

Nesse documento, explicita-se, ainda, a baixa efetividade dos serviços de alfabetização.

A baixa efetividade deriva, entre outros, de combinações variadas dos seguintes fatores: método utilizado, tempo de duração do curso, insuficiência ou inadequação do material didático utilizado, baixa capacidade didática dos alfabetizadores ou baixa motivação dos alfabetizadores. (HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006, p. 47).

Uma das consultoras contratadas pela SECADI/MEC, para percorrer as salas do Programa Brasil Alfabetizado e diagnosticar a maneira como a proposta se desenvolvia em várias localidades, utilizou suas experiências para elaborar sua tese de doutoramento. Ela constata, em suas visitas, que o uso político do Programa é um dos elementos que compromete sua qualidade.

A seleção de alfabetizadores definia as possibilidades de funcionamento das turmas. Estão implicadas várias questões: o valor da bolsa oferecida pelo MEC/SECAD, a jornada de trabalho de três turnos dos professores, a falta de escolarização dos candidatos, a distância percorrida até os locais de alfabetização, a cultura política de favorecimento e nepotismo. [...] Também os relatos apontavam para a contratação de parentes, “cabos eleitorais”, pessoas do mesmo grupo partidário do atual prefeito, todas sem qualquer condição de manter a sala de aula funcionando. Outro elemento identificado nas visitas técnicas foi a cultura de formação de salas com parentes. Quando o alfabetizador mobilizava sozinho os alunos, os primeiros a se inscreverem eram os pais, os tios, os avós, pessoas que apenas “davam o nome”, sem qualquer comprometimento com a frequência, apenas para ajudar um parente que precisava da bolsa de 200 reais para sobreviver. (FARIAS, 2009, p. 178-179).

Em síntese, após os primeiros anos de criação do programa, além dos resultados insatisfatórios, verificava-se que havia os seguintes problemas: um baixíssimo valor investido por aluno, quando comparado com qualquer aluno das redes públicas de ensino; processo de formação de turmas permeado por relações clientelistas; insuficiente formação dos educadores; insuficiência do trabalho de formação inicial e continuada dos educadores; baixos valores pagos aos educadores e coordenadores; insuficiente controle do processo e de avaliação dos resultados; baixíssimo encaminhamento dos egressos do programa para a EJA.

Todos esses elementos colocaram em questão o alcance do Programa Brasil Alfabetizado, que foi reformulado, a partir de 2007, a fim de ganhar maior consistência, mas ainda não foram divulgados novos indicadores que comprovem sua efetividade após a implementação das novas regras. Uma das mudanças realizadas foi tornar os estados e municípios os principais responsáveis pela execução do programa, impedindo que organizações da sociedade civil recebessem recursos para a coordenação de turmas. No entanto, na prática, menos de um terço

das turmas está vinculado diretamente às redes públicas de educação, pois, além de a oferta não ser atraente para professores das redes de ensino, o uso político do programa faz com que se opte por distribuir os recursos conforme as diretrizes políticas locais atreladas diretamente ao prefeito e outras forças políticas locais.

Outros ajustes são feitos ano a ano, para que o programa fique mais próximo de seu objetivo e consiga ter um controle mais efetivo do que ocorre nos cerca de 2 mil municípios atendidos por esse programa.

No total, são mais de 13 milhões de inscrições no programa, entre 2003 e 2010. Isso, entretanto, não significa que mais de 13 milhões de pessoas foram alfabetizadas. Em 2010, passados sete anos da implementação do programa, conforme o Censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[22] (IBGE), tínhamos no Brasil 9,6% da população analfabeta, ou seja, são aproximadamente 14 milhões de pessoas que se consideram incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, conforme a definição do próprio IBGE, ancorada em parâmetros internacionais. Em 2000, eram 16,2 milhões de analfabetos, ou seja, enquanto o Programa Brasil Alfabetizado atendeu a 13 milhões de pessoas, entre 1993 e 2000, de 1991 a 2000 registra-se apenas a redução de 1,8 milhões de analfabetos no país.

(...)

Uma última observação importante é que os analfabetos não estão presentes apenas nos rincões do país ou no campo. O Censo 2010 indica que somente na região metropolitana da cidade de São Paulo havia 584 mil analfabetos absolutos e que, na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, esse número era de 354 mil; na da cidade de Fortaleza, 272 mil; e na da cidade de Recife, 268 mil analfabetos. No total, são 3,4 milhões de analfabetos nas regiões metropolitanas brasileiras. Somente isso já nos permite traçar objetivos importantes, como investir e criar estratégias para alfabetizar pessoas jovens e adultos nos grandes centros urbanos, em contextos complexos, uma vez que, na sua maioria, são pessoas pobres e excluídas, com várias necessidades, além das educacionais.

Isso não quer dizer, por sua vez, que o país tenha conseguido avançar tanto quanto poderia, se considerarmos que dos cerca de 25 milhões de analfabetos existentes em toda a América Latina, mais da metade deles, 14 milhões, estão no Brasil. Mais do que isso, na América Latina, o Brasil é o sétimo país com maior taxa de analfabetismo dentre os 27 países da América Latina e Caribe, em 2010. Fica atrás do Uruguai, com 1,7%; da Argentina, com 2,4%; do Chile, com 2,9%; do Paraguai, com 4,7%; e da Colômbia, com 7,6% (UNESCO, 2012).

22 Sobre o IBGE - http://www.ibge.gov.br/home/

Texto de Estudo

O Encceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no brasil[23]

Roberto Catelli Jr.

Luis Felipe Soares Serrao

Criado em 2002 na gestão de Fernando Henrique Cardoso, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi uma das estratégias de atendimento do público da EJA mantido pela gestão Luiz Inácio Lula da Silva. Diferente do que ocorria desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN), que determinava a oferta de exames supletivos pelos governos estaduais e municipais, foi proposto pelo Inep um exame para certificação de conclusão de escolaridade com abrangência nacional.

O objetivo da proposta foi ampliar as alternativas para que pessoas jovens e adultas completassem os ensinos fundamental e médio. Dentre os argumentos oficiais para a sua criação, estavam a defesa da criação de um exame de maior qualidade técnica frente àquelas produzidas nos estados, o combate à "indústria" de venda de diplomas e a possibilidade de se construir indicadores de qualidade das políticas públicas dessa modalidade.

Entretanto, a iniciativa foi alvo de muitas críticas de pesquisadores, educadores e gestores ligados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a proposta de uma política como o Encceja demonstrava reforçar um cenário em que o Estado, sobretudo a União, se retirava progressivamente da oferta direta de serviços educacionais para se transformar apenas em um regulador da sua qualidade. No caso específico da EJA, colocava-se a inadequação da criação de uma prova padronizada de abrangência nacional, desconsiderando a grande diversidade cultural existente no país e as especificidades da modalidade.

Desde 2002, mesmo com o cancelamento de algumas edições, houve significativa procura pelo Encceja, sendo que, somente em 2008, foram quase 600 mil inscritos, mesmo havendo pouca divulgação por parte do governo federal. Ao longo da existência desse exame, não ocorreu qualquer divulgação de bancos de microdados, relatórios pedagógicos ou notas técnicas sobre quem eram e como se saíram as pessoas que o procuravam, o que possibilitaria identificar evidências da articulação do Encceja com políticas locais.

(...)

Com base nos dados disponibilizados pelo Inep, foi possível afirmar que o exame atraiu um número crescente de pessoas sem escolaridade básica completa que estavam fora do universo escolar, principalmente aquelas que já possuíam mais anos de estudo e estavam próximas de concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Já para aquelas pessoas que estavam há mais tempo distantes da escola ou com menos anos de estudo, o caminho do Encceja pareceu não ter se tornado uma alternativa para obtenção de diplomas, pois precisariam retornar à escola para ampliar os conhecimentos escolares sem os quais não é possível obter a certificação.

23 CATELLI, Roberto; SERRAO, Luis Felipe Soares. O Encceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos. In: Catelli, Roberto; Haddad, Sérgio, Ribeiro, Vera Masagão, (orgs.). A EJA em xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014, p. 77-80.

Deve-se considerar que a maneira pela qual o Encceja foi concebido tem como foco a cobrança de habilidades, saberes, competências e conhecimentos desenvolvidos majoritariamente em ambientes escolares, sem apelo a outras estratégias que pudessem, por exemplo, validar conhecimentos a partir de experiências e trajetórias de vida. Por isso, a aprovação no Encceja e até mesmo a procura pelo mesmo só ocorre, na maioria dos casos, por pessoas que estão próximas de concluir uma etapa de ensino ou mesmo por aquelas que estão nas redes e sistemas de ensino.

Mesmo que os exames existentes não eliminem a necessidade de jovens e adultos menos escolarizados frequentarem a escola, aparentemente, parte dos governos estaduais decidiu pela utilização do Encceja como estratégia complementar às ações de redução de custos por meio da nucleação e fechamento de salas de EJA. Nesse caso, os resultados da pesquisa indicaram que foram governos estaduais com pouca clareza sobre o que realizar em termos de políticas de EJA aqueles que promoveram o sucateamento da modalidade, independentemente da existência de um exame de caráter nacional.

Financiamento

Observe a tabela e o gráfico a seguir que mostram a divisão dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica[24] (FUNDEB), principal instrumento de financiamento da educação pública. Analise o lugar que a educação de jovens e adultos ocupa no financiamento das várias modalidades e segmentos da educação básica.

Modalidades e segmentos da educação básica	Fatores de ponderação fixados para 2009	Fatores de ponderação fixados para 2010	Fatores de ponderação fixados para 2011	Fatores de ponderação fixados para 2012	Valor mínimo nacional para 2012
Creche pública em tempo integral	1,10	1,10	1,20	1,30	R$2.725,68
Pré-escola em tempo integral	1,20	1,20	1,30	1,30	R$2.725,68
Pré-escola em tempo parcial	1,00	1,00	1,00	1,00	R$2096,68
Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	R$2096,68
Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05	1,15	1,15	1,15	R$2.411,18
Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	R$2.306,35
Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	R$2.516,02
Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	R$2.725,68
Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	R$2.516,02
Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	R$2.516,02
Educação de jovens e adultos	0,80	0,80	0,80	0,80	R$1.677,34
EJA integrada a ed. prof. de nível médio	1,00	1,00	1,20	1,20	R$2.516,02

Tabela - Valor mínimo nacional do FUNDEB e valor aluno/ano (2009-2012).
Fonte: FNDE, 2012.

24 Para mais informações sobre o FUNDEB, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/

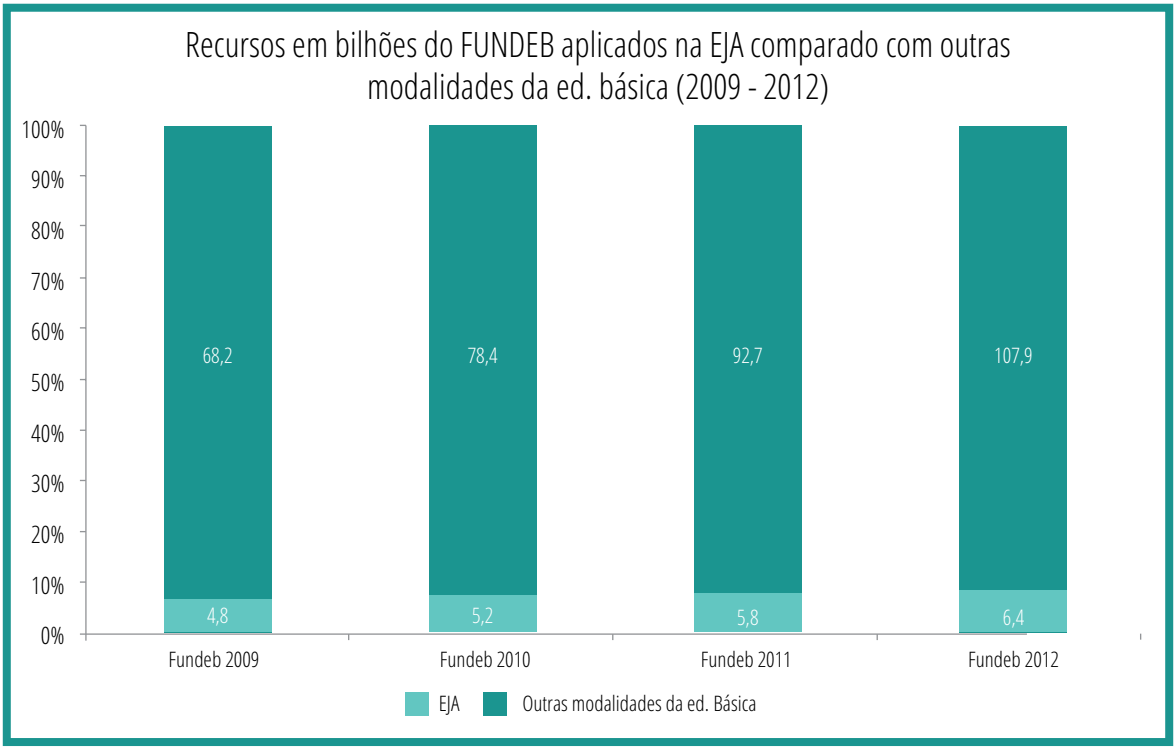


Gráfico – Recursos do FUNDEB para EJA.

Fonte: FNDE, 2012.

Introdução

Neste item vamos analisar as questões relacionadas ao financiamento das políticas públicas de educação de jovens e adultos. Vamos verificar que a modalidade sofre do grave problema do subfinanciamento, ou seja, os recursos destinados à modalidade são escassos e insuficiente para atender às suas demandas. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) foi um passo importante que incorporou a EJA nos fundos públicos de financiamento da educação. Mas veremos que mesmo o fundo não conseguiu fazer com que a EJA recebesse tantos recursos quanto necessita. Há também o grave problema de que os gestores públicos recebem recursos para a educação de jovens e adultos via FUNDEB, mas não estão obrigados a comprovar os gastos na modalidade, ou seja, pode-se obter recursos via matrículas na EJA, mas investir os recursos em outra modalidade. Com isso, continua a não haver uma garantia de que os recursos recebidos serão efetivamente investidos na EJA.

Texto de Estudo

O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) no estado de São Paulo[25]

Maria Clara Di Pierro

No início dos anos 2000, em um contexto político e econômico diverso – sob o governo do Presidente Lula da Silva –, a EJA voltou à agenda da administração federal, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada de educação básica (incluindo o financiamento e assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames.

Os diagnósticos sobre a situação educacional atual dos brasileiros jovens e adultos são unânimes em apontar a reduzida escolaridade média da população, a persistência de elevados índices de analfabetismo nos grupos de idade mais avançada, e profundas desigualdades educacionais entre as gerações, regiões, zonas urbanas e rurais, grupos étnicos e classes de rendimento. Para suprir demanda social tão extensa, a oferta de oportunidades de formação para a população jovem e adulta é reduzida, marcadamente urbana e escolarizada, e moldada pelo paradigma pedagógico compensatório, cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar.

Essa situação configura uma violação dos direitos educativos construídos socialmente e consagrados na legislação, e um desafio às políticas educacionais, que tardiamente foram incorporando as necessidades formativas dos jovens e adultos à agenda nacional de gestão e financiamento do ensino básico, após uma década marcada pelas tendências à descentralização e desfinanciamento dos serviços, e transferência de responsabilidades públicas a organizações da sociedade civil.

Como esse novo contexto – em especial as regras de financiamento do ensino instituídas a partir de 2006 pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – impactou a configuração e o desenvolvimento contemporâneo do ensino público de jovens e adultos de São Paulo, o estado mais populoso e economicamente desenvolvido, que reúne o segundo maior contingente de analfabetos do país? Responder a essa pergunta foi o propósito inicial da investigação, que analisou as políticas públicas de EJA como componente e expressão das reformas educacionais consoantes à redefinição do papel do Estado na regulação das políticas sociais no período recente.

A revisão da literatura indica que o financiamento é um aspecto crucial para a inserção efetiva dessa modalidade no sistema de educação básica no país, e constitui componente-chave das políticas de EJA, ora impulsionando-as – como no final da década de 1940, quando um percentual do Fundo Nacional do Ensino Primário foi direcionado ao ensino supletivo de

25 PIERRO, Maria Clara Di. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) no estado de São Paulo. In: Catelli. Roberto; Haddad, Sérgio, Ribeiro, Vera Masagão, (orgs.). A EJA em xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014, p. 40-42.

adolescentes e adultos –, ora constrangendo-as – como no período de 1997 a 2006, quando as matrículas na escolarização de jovens e adultos foram excluídas dos cálculos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Fundef. O financiamento é também um dos meios pelos quais a União exerce a indução de políticas desconcentradas, empregando recursos fiscais na operação de transferências negociadas, condicionadas à adesão dos governos subnacionais aos programas concebidos e controlados pela esfera federal.

Os estudos sobre os custos, o financiamento e o gasto público com a Educação de Jovens e Adultos são escassos e seus autores se ressentem da falta de informações fidedignas desagregadas. Em meados da década de 1990 o gasto público em Educação de Jovens e Adultos correspondia a 1,4% da despesa em educação, prevalecendo o investimento dos estados (62,3%) e dos municípios (28,4%) sobre aquele (9,2%) realizado pela União (ABRAHÃO e FERNANDES, 1999). Estimativas realizadas para o período 2001-2004 indicam que a despesa média anual dos estados e municípios na modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos representava aproximadamente 0,3% do PIB e cerca de 10% do gasto com educação básica, situado naquele período em torno de 3% do PIB (BRASIL, 2008; CASTRO, 2007), montante insuficiente para fazer frente aos desafios educativos reconhecidos na legislação nacional e nos compromissos assumidos pelo país no plano internacional.

A implantação do Fundeb modificou parcialmente esse quadro, à medida que permitiu a consideração das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, ainda que em condições desfavoráveis em comparação às demais modalidades de ensino.

Texto de Estudo

O financiamento das políticas de educação de jovens e adultos[26]

Maria Clara Di Pierro

Cláudia Vóvio

Eliane Ribeiro

A amplitude e o impacto das políticas públicas de alfabetização e educação escolar de jovens e adultos são fortemente condicionados pelo financiamento atribuído a esse ensino. A oferta reduzida e a precária qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande medida, pelo fato de que em nenhum momento da história da educação brasileira a modalidade recebeu aporte financeiro significativo, embora em alguns períodos as políticas para o setor tenham se beneficiado de recursos vinculados ou fonte própria de financiamento. No triênio 1994-1996, por exemplo, o gasto das três esferas de governo com o ensino de jovens e adultos oscilou entre 0,3% e 0,5% da despesa total com educação, cabendo aos estados o maior aporte de recursos. Passada uma década, constata-se que em 2006 apenas 1,3% do gasto realizado pelos estados em educação foram dedicados ao

26 DI PIERRO, M.C., RIBEIRO, E.,VÓVIO, C.L..Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, UNESCO. 2008., p. 50-52.

ensino de jovens e adultos, o que traduz a posição marginal da modalidade na agenda governamental[27].

Na história recente, em que a prioridade da política educacional foi universalizar o acesso à escola na infância e adolescência, a escassez de recursos financeiros representou um claro limite para que os poderes públicos cumprissem seus compromissos na garantia do direito dos jovens e adultos à educação.

Em 1996, o veto presidencial à Lei nº 9.424, que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do ensino fundamental e Valorização do Magistério, impediu que as matrículas no ensino presencial dos jovens e adultos fossem contabilizadas nos cálculos do Fundef, o que desestimulou a expansão dessa modalidade educativa.

Dez anos depois, a festejada inclusão do ensino de jovens e adultos no sistema de financiamento público, por meio da Emenda Constitucional nº 53 – que instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) – e da Lei nº 11.494/2007 – que o regulamentou –, ocorre em condições desvantajosas, pois os gastos com a modalidade não podem exceder a 15% do Fundo e o fator de ponde- ração que lhe foi atribuído (0,7) não permite cobrir as despesas totais com a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade, mecanismo que tende a inibir a expansão das matrículas.

É nesse cenário de escassez de recursos para o financiamento da educação de jovens e adultos que a suplementação da União aos esta- dos e municípios, em programas especiais dos diversos ministérios (mencionados no tópico anterior), adquire especial relevância, mesmo quando os montantes transferidos são de pequeno porte.

Esse é o contexto, também, que impulsiona as três esferas de governo a adotar estratégias de parceria, que atraem a colaboração de organizações da sociedade civil para os programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

27 Criado em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário foi regulamentado em 1945, prevendo que 25% das transferências realizadas pela União aos Estados fossem aplicadas no ensino de jovens e adultos, o que proporcionou a base financeira das campanhas de alfabetização dos anos 50. Décadas depois, a extraordinária difusão do Movimento Brasileiro de Alfabetização no território nacional foi possível graças a incentivo fiscal, que permitia às pes- soas jurídicas deduzir do Imposto de Renda doações feitas ao órgão.

Texto de Estudo

Os impactos do Fundeb para a educação de jovens e adultos: uma análise necessária[28]

Ramuth Pereira Marinho

Hasla de Paula Pacheco

Com a criação do FUNDEB, a dívida social com os milhões de brasileiros os quais não tiveram assegurados o seu direito a educação fundamental, como expresso nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal, parecia que começaria a ser "saldada", a partir da garantia de recursos (embora parcos) próprios do fundo, para a política pública de EJA. Vislumbrava-se, pela primeira vez na história, a superação do caráter emergencial e não-profissional das ações de EJA desenvolvidas historicamente, com a assunção, por parte do Estado Brasileiro, da responsabilidade de formação básica do trabalhador.

Contudo, algumas análises preliminares que versam sobre o impacto do FUNDEB para a EJA indicam que existiu uma "sobrevalorização" do alcance do Fundo. A "explosão de demanda" para a EJA não ocorreu pelo contrário, houve uma redução no número nacional de matriculados na EJA do Ensino Fundamental; os investimentos públicos para a modalidade continuam baixos – se comparados o investimento realizado, no interior do próprio fundo, para as outras modalidades e níveis - e a taxa de evasão da modalidade, continuou elevada (42,7%) 13. Da mesma forma, programas e ações educacionais aligeiradas, sem nenhuma ou quase nada de possibilidade de "continuidade" formativa ainda são amplamente divulgadas e, pior, alguns desses programas são governamentais (Brasil Alfabetizado, ProJovem, Juventude Cidadã, etc.).

28 MARINHO, Ramuth Pereira; PACHECO, Hasla de Paula. Os impactos do Fundeb para a educação de jovens e adultos: uma análise necessária. Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf

Oferta e demanda

Observe a evolução da taxa de analfabetismo entre 1980 e 2010. Que mudanças e permanências podemos observar? O que podemos compreender sobre o analfabetismo no Brasil com base nestes dados?

Introdução

Um olhar atento sobre dados básicos de matrículas e perfil da população jovem e adulta nos permite compreender vários aspectos relacionados à política pública para a modalidade. Observamos que existem significativas difereças regionais e também, como já observamos, confirma-se uma grande crise da educação de adultos no século XXI, uma vez, que temos ainda cerca de 65 milhões de brasileiros que não cncluíram o ensino fundamental, mas apenas cerca de 2 milhões de brasileiros estavam matriculados em uma escola de EJA do ensino fundamental em 2013. Pior do que isso, é que na maioria dos estados brasileiros não se constituiu uma tendência de crescimento. Muito pelo contrário, na maioria dos estados observamos uma tendência de queda nas matrículas com pouco empenho das redes estaduais para reverter este quadro.

Texto de Estudo

A educação de jovens e adultos e o Encceja em números[29]

Roberto Catelli Jr.

Sérgio Haddad

No que diz respeito ao total do número de matrículas na EJA no período de 2002 a 2010, é possível observar uma tendência geral para o Brasil de crescimento até o ano de 2004 e queda contínua a partir desse ano com uma redução mais acentuada em 2007 (11%) e em 2010 (8%). Acompanhando parte dessa tendência, em muitos estados, o número de matrículas cresce continuamente até 2004 e apresenta uma queda em 2005: Rondônia, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Goiás. Alguns estados permanecem crescendo em 2005, com uma queda em 2006: Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe. É importante destacar que o número de matrículas em dois estados tem comportamento contrário ao que se registra no conjunto do país: no Estado do Mato Grosso o total de matrículas caiu entre 2002 e 2004, crescendo depois continuamente, inclusive em 2007. No Espírito Santo, o total de matrículas caiu entre 2002 e 2007, depois começou a crescer. Além disso, esses são dois dos oito estados que tiveram crescimento no número de matrículas em 2010.

Vale destacar que a queda mais acentuada a partir de 2007 reflete também a mudança de metodologia na coleta dos dados, que passou a expurgar matrículas repetidas de um mesmo

29 CATELLI Jr., Roberto; HADDAD, Sérgio (coords.). O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos. In: Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014, p. 61-69. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/relatorio_final_INEP_EJA.pdf.

aluno, evitando que escolas inflassem os números de matriculas artificialmente. É preciso mencionar também a existência de imprecisões no que se refere à coleta de dados de matrícula da EJA no Censo Escolar, uma vez que os dados são coletados em maio, mas, na EJA, pode haver entrada de alunos em diferentes momentos do ano. No início do ano seguinte, ocorre uma segunda coleta, que apenas informa se o aluno foi aprovado, reprovado ou deixou de frequentar a escola.

Dentro dessa tendência de redução de matrículas na EJA, alguns estados têm uma queda mais expressiva no período. O estado do Acre apresentou queda acentuada praticamente em todos os anos (com exceção de um pequeno crescimento em 2003): o número de matrículas caiu de 52.947 em 2002 para 24.527 em 2010, uma redução de 53,7%.

No estado de Roraima, o comportamento das matrículas é parecido com o do Acre, mas com um pequeno crescimento em 2010. Ainda assim, teve redução de 43,9% entre 2002 e 2010. Outro estado que apresenta padrão semelhante é o Ceará, o número vai de 371.478 em 2002 para 183.887 em 2010, redução de 50,5% das matrículas. No caso do Tocantins, observa-se crescimento somente em 2006, havendo redução de 57,8% entre 2002 e 2010. No Rio Grande do Norte, as matrículas caíram bastante a partir de 2005, totalizando 37,4% entre 2005 e 2010. Por fim, em Goiás, observa-se um grande decréscimo entre 2004 e 2010: 42,2%.

Na contramão da tendência nacional, alguns estados apresentaram tendência de crescimento no período analisado: Minas Gerais teve crescimento contínuo até 2008, diminuindo as matrículas somente em 2009, passou de 194.363 em 2002 para 373.119 em 2010, ou seja, um aumento de 91,7%. Mato Grosso do Sul tem um crescimento ainda mais expressivo nas matrículas: 350% até 2008. Em 2010, no entanto, esse estado apresenta uma redução de 34,5%. A Bahia é outro estado que apresenta crescimento constante com uma pequena queda no ano de 2007 (5,1%) e uma queda maior em 2010 (11,4%). Em 2010, mesmo com essas quedas, o número de matrículas no estado é 261,4% maior do que em 2002. E o Mato Grosso, como já foi indicado, cresceu continuamente a partir de 2005, com um aumento de 129,6% no período analisado.

Em 2010, somente oito estados apresentaram crescimento no número de matrículas: Roraima, Amapá, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Goiás. Nos demais 18 estados e no Distrito Federal, o número de matrículas caiu com mediana 5,75%. Cabe destacar os estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul que apresentaram quedas mais expressivas: 23,7% e 34,5%, respectivamente.

Os dados sobre Dependência Administrativa das matrículas no Brasil mostram que, no período entre 2002 e 2010, a maior parte das matrículas de EJA ocorre na rede estadual de ensino – aproximadamente 57% - e na rede municipal – em torno de 38%. Somente 5% das matrículas foram realizadas na rede particular. A rede federal tem valores inexpressivos durante o período (menos de 2,5%) e isso se estende para todos os estados e regiões.

A predominância das matrículas na rede estadual permanece em quase todos os estados. Vale ressaltar que, no que diz respeito à dependência Administrativa, é possível identificar perfis regionais bem definidos, pois os estados de uma mesma região tendem a ter estratificação muito semelhante durante o período analisado. É o caso da região Sul, onde todos os estados têm a maior parte das matrículas na rede estadual entre 2002 e 2009– em média 71%. No Sudeste, a maioria das matrículas também é na rede estadual – aproximadamente 65%. Destaca-

-se o Espírito Santo com a média de 77% das matrículas na rede estadual. O único estado dessa região que se diferencia é Minas Gerais, com pouco menos de 60% das matrículas na rede estadual (essa proporção tem crescimento constante e muito mais acelerado que o da rede municipal). Na região Centro Oeste, em média, 76% das matrículas são feitas na rede estadual. Somente o estado de Goiás tem uma participação um pouco maior das redes municipais, 32%.

A região Nordeste, por sua vez, possui um perfil particular em relação ao que ocorre nas demais regiões. Com exceção da Bahia, os estados nordestinos têm mais matrículas na rede municipal que na estadual: aproximadamente 56%. Nos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe, o número de matrículas na rede estadual e na rede municipal é praticamente o mesmo. Cabe destacar os estados do Maranhão, Pernambuco e Alagoas, onde a participação das redes municipais é muito superior: com a média de 77%, 62% e 65% respectivamente. Outra Região em que a rede municipal tem participação significativa para alguns estados é a Norte. Para a região como um todo, a rede estadual ainda é mais presente, mas somente com 51% das matrículas. No estado do Amazonas, as matrículas estão praticamente divididas entre a rede estadual e a municipal. No Pará, 62% das matrículas são da rede municipal e, no Tocantins, as proporções são muito próximas em todos os anos. Nos demais estados dessa região, Amapá, Roraima, Acre e Rondônia, as matrículas na rede estadual são muito superiores à das redes municipais.

No que diz respeito aos dados sobre a localização rural e urbana dos estudantes da EJA, apresentaremos somente os dados relativos aos anos 2007 a 2010[30]. Por esse motivo, não será possível identificar tendências de crescimento e de queda em uma série mais longa. A região com o maior número de matrículas na zona rural é a Nordeste, em média 22% do total. Nessa região, cabe destacar o caso do Maranhão, onde a proporção de matrículas na zona rural é de 43% em média. Além deste, o estado do Alagoas também possui parcela significativa de matrículas na zona rural: média de 29% do total. Os demais estados têm parcelas semelhantes à da região.

As regiões com menor participação de matrículas na zona rural são a Sul e a Sudeste com participação média de 1% e 2% respectivamente. O estado do Paraná é o que apresenta a menor proporção de matrículas na zona rural, com média de 0,45% do total. No estado de São Paulo, apenas 1% dos estudantes estão na área rural.

Na região Norte, em média, 18 % dos estudantes está na zona rural. As maiores concentrações estão nos estados do Acre e do Amazonas: o número de matrículas é de 24% em média nos dois estados.

No Centro-Oeste, as matrículas na zona rural representam 4% em média.

Os dados sobre matrículas da EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio[31] no Brasil indicam que a proporção das matrículas no Ensino Médio cresce progressivamente ao longo do período analisado. Em 2002, o Ensino Médio representava 27% das matrículas na EJA e em 2010, 33%. Isso significa que, ainda que as matrículas no Ensino Médio também estejam diminuindo no país, elas caem mais lentamente do que as do Ensino Fundamental.

30 A informação sobre localização da escola não consta nos microdados dos censos de 2002 a 2006.

31 Como é possível observar nas tabelas do número de matrículas por segmento, o Censo Escolar só apresentou os dados de classes de alfabetização nas edições de 2002 e de 2003. Por este motivo, esses dados não serão considerados na análise.

No que diz respeito a esses dados, a Região Nordeste também apresenta um perfil particular. Todos os estados, com exceção do Ceará e da Bahia, possuem um número muito reduzido de matrículas no Ensino Médio no período analisado: em média 17% do total da EJA. Por esse motivo, o formato das curvas para Ensino Fundamental na série histórica é praticamente idêntico ao do número total de matrículas. Em alguns desses estados, apesar de Ensino Médio ter participação pequena nas matrículas, é possível observar um crescimento quase constante: Maranhão, Piauí, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Os outros estados da região mantêm percentuais estáveis para o Ensino Médio. Esse padrão encontra-se também em alguns estados do Norte como Amazonas e Amapá.

O único estado que apresentou maior número de matrículas para o Ensino Médio do que para o Ensino Fundamental foi o Mato Grosso, mas somente até 2004. Em 2005, as matrículas no Ensino Fundamental subiram muito, ultrapassando o Ensino Médio que manteve um ritmo constante de crescimento, mas inferior ao Ensino Fundamental.

Em alguns estados, os percentuais de matrículas para os dois níveis de ensino se aproximam muito em determinados anos. Na Região Sudeste, por exemplo, a participação do Ensino Médio é de aproximadamente 43%. No Espírito Santo, o número de matrículas no Ensino Fundamental vem caindo, mas não no Ensino Médio, que mantém praticamente o mesmo número de matrículas desde 2007. Do mesmo modo, em São Paulo, o número de matrículas no Ensino Médio diminuiu mais lentamente que o do Ensino Fundamental, permanecendo mais constante durante o período. Os percentuais de matrículas no Ensino Fundamental e médio se aproximam muito a partir de 2007, dividindo igualmente o total de matrículas até 2010. Este é também o caso do estado de Santa Catarina, na região Sul, onde os percentuais para os dois segmentos são quase iguais entre 2006 e 2010.

Nos demais estados da Região Sul, a participação do Ensino Médio é de aproximadamente 42%. O comportamento das matrículas dos dois segmentos é muito semelhante. A diferença se mantém constante durante o período. Isso ocorre também em um estado do Centro-Oeste: Goiás.

No que diz respeito aos tipos de cursos de EJA, cabe destacar que a parcela de matrículas nos cursos semipresenciais varia muito conforme a região e, em alguns estados, conforme o ano, dificultando a identificação de tendências no período. Para analisar esses dados de modo mais rigoroso será necessário obter informações sobre a metodologia de coleta de dados para os cursos semipresenciais a fim de conferir se essa variação é consequência da oscilação nas matrículas ou da forma de coletar as informações.

Observando os dados sobre a média nacional, identificamos que as matrículas semipresenciais têm os menores percentuais de participação e caíram mais rapidamente do que o número de matrículas presenciais entre 2002 e 2010. Até o ano de 2005, a modalidade semipresencial representava entre 18% e 20% das matrículas e, de 2006 a 2010, a participação ficou entre 11% e 13%.

Nas regiões Norte e Nordeste, a presença de matrículas em cursos semipresenciais é pouco significativa. No Norte, apesar da proporção ter crescido progressivamente no período, ela permanece muito baixa: de 2% em 2002 para 7% em 2010. Nos estados do Acre, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins, os percentuais de matrículas semipresenciais são inexpressivos. O caso da região Nordeste é semelhante, as matrículas em cursos semipresenciais da EJA variam

entre 5% e 8% do total, mas diferente do Norte, não apresenta nenhum padrão. Os únicos estados da região que se distinguem são o Ceará, onde a participação das matrículas em cursos semipresenciais varia entre 18% e 23%, e o Piauí, onde a proporção varia de 7% a 17%. No estado da Paraíba, as matrículas em cursos semipresenciais representam 20%; em 2002, essa proporção cai para 4%; em 2005, permanece em torno desse valor até 2010.

O cenário é muito distinto nas regiões Sul e Sudeste, onde o número de matrículas semipresenciais na EJA é bastante significativo. No Sudeste, a proporção é grande, mas cai progressivamente de 31% em 2002 para 21% em 2010. Quanto aos estados dessa região, cabe destacar Minas Gerais, que, até 2004, tem mais matrículas nos cursos semipresenciais do que nos presenciais. A partir desse ano, contudo, as matrículas semipresenciais começaram a cair e as presenciais a aumentar, fazendo com que a proporção diminua de 56% em 2003 para 27% em 2010. No Sul, a presença dos cursos semipresenciais também é significativa, mas as variações no número de matrículas são muito mais intensas. Na região, essa oscilação vai de 10% a 41% de matrículas em cursos semipresenciais no período. No estado do Paraná, as matrículas em cursos semipresenciais chegaram a representar 60% em 2004, caindo para 0,1% em 2010. Essa redução se deve a uma mudança na oferta da modalidade de EJA no estado. Uma nova proposta pedagógico-curricular de EJA que passou a valer em 2006, extinguindo a forma semipresencial dos cursos de EJA[32]. Em Santa Catarina, também existe presença significativa, e a oscilação é menor. Até 2005, o número de matrículas nos cursos semipresenciais cresce continuamente, passando de 32% em 2002 para 63% em 2005. Depois desse ano, o número começa a cair, chegando a 21% do total das matrículas em 2010.

O caso que mais se destaca no Centro-Oeste é o do Distrito Federal, que possui grande oscilação: o número de matrículas nos cursos semipresenciais, até o ano de 2005, varia entre 60% e 81% e, entre 2006 e 2010, passa a variar de 1% a 4%. Os demais estados da região possuem muito poucas matrículas nos cursos semipresenciais: no Mato Grosso do Sul e em Goiás, o percentual não passa de 3% e, no Mato Grosso, o percentual varia entre 1% e 6%.

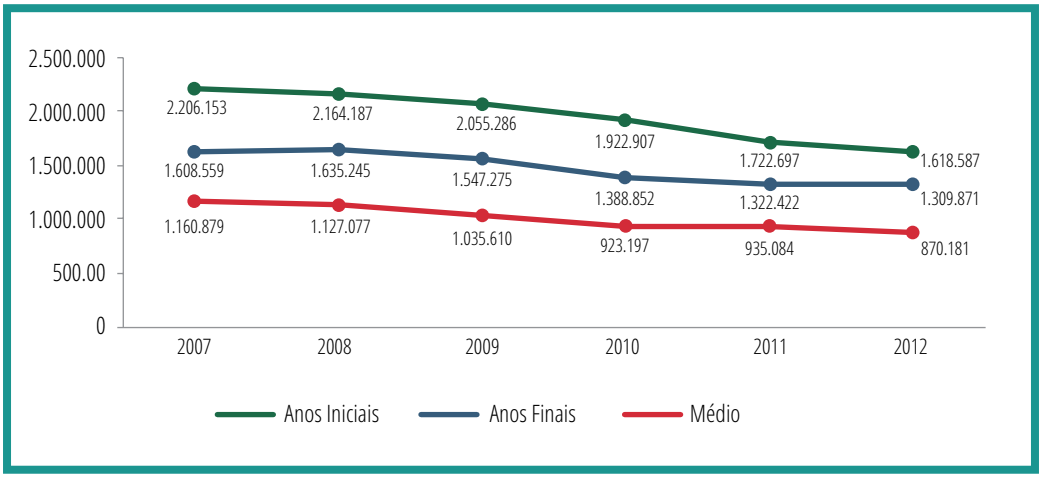


Tabela – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012.
Fonte: MEC/Inep/Deed, 2014.

32 PEREIRA, Cencita Maria. A educação de jovens e adultos: uma contribuição a discussão da proposta pedagógica da rede estadual de ensino. s/d. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/983-4.pdf?PHPSESSID=2009043014550537. Acesso em: fev/2014.

Saberes mobilizados

Texto de Introdução

Não é possível compreender a educação de jovens e adultos nem propor políticas para a modalidade sem que se conheça efetivamente seus demandantes. Já sabemos que na EJA está presente uma grande diversidade de sujeitos sociais que, na maioria das vezes, vivem em uma condição social de exclusão. Além disso, são pessoas que tiveram o direito à educação negado em algum momento de sua vida.

Vamos agora realizar atividades que nos permitam sistematizar conhecimentos e refletir sobre os possíveis caminhos para que jovens e adultos tenham o direito à educação contemplado.

Texto de Orientação para realização de atividades

Com base nos textos lidos e nos dados presentes neste módulo, responda as questões a seguir:

a. A situação da EJA no século XXI levando em conta as matrículas da modalidade no país, a situação do analfabetismo e o perfil dos educandos de EJA. Faça uma análise crítica, indicando possíveis caminhos de mudança com base nas proposições dos autores lidos.

b. Levando em conta a especificidade da educação de jovens e adultos, crie uma proposta de organização de cursos de educação de jovens e adultos que possa atender aos sujeitos dessa modalidade sem fazer com que esta seja uma cópia da escola para crianças e adolescentes. Crie o modelo levando em conta os princípios formulados pelas instituições e conferências internacionais que se relacionam com o tema e também as criticas formuladas pelos autores lidos aos modelos que já foram instituídos no país.

Retomada

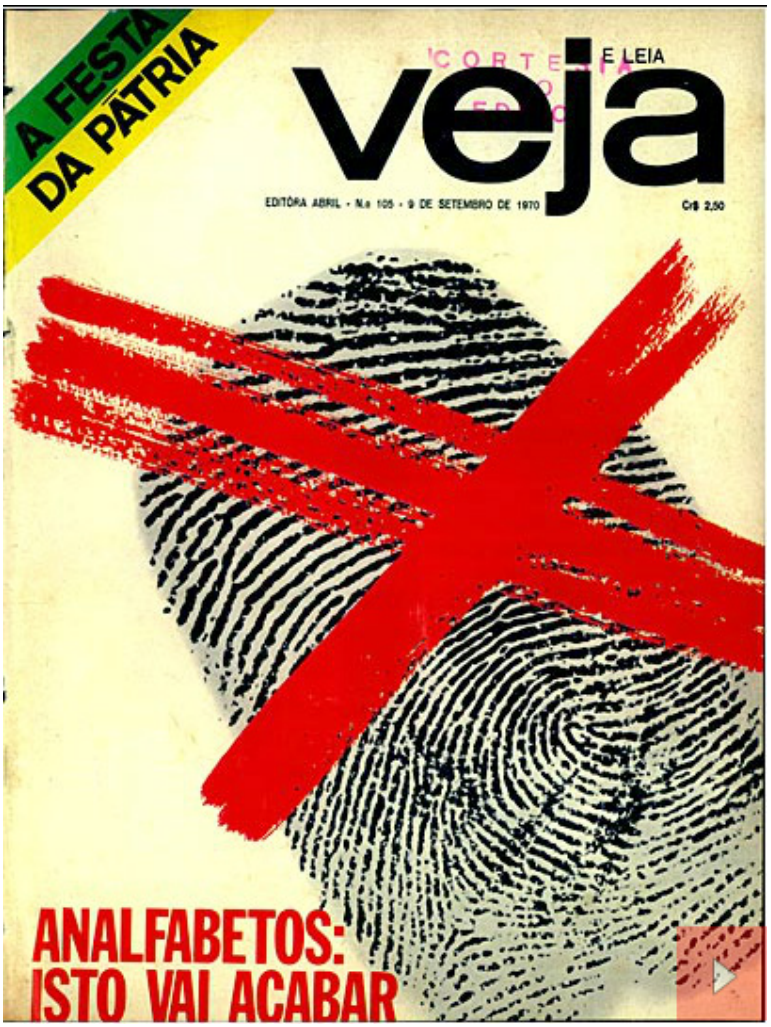


Figura - Revista Veja, n. 105, 9 set. 1970.

Fonte: Acervo digital Veja[33].

Imagens

Observe a capa da edição 105 da revista Veja, de 9 de setembro de 1970, momento de lançamento do programa Mobral, que pretendia eliminar o analfabetismo do país. Passados mais de 40 anos, sabemos que ele não acabou nem está perto de acabar. Qual o equívoco dessa proposta? Por que a manchete da revista não foi realizável?

33 Disponível em: http://veja.abril.com.br/acervodigital/

Texto Síntese

Neste módulo fizemos uma incursão pelo século XX, analisando como as políticas públicas do período republicano vislumbraram campanhas de alfabetização que estiveram no centro da proposta de uma política para jovens e adultos. Estas iniciativas, por sua vez, relacionavam-se com uma visão mais ampla, fortemente disseminada por organismos internacionais, como a Unesco, sobre o significado da educação de adultos para o desenvolvimento social e para o mundo do trabalho. Colocou-se também como tema o próprio lugar que a educação de jovens e adultos ocupa no contexto das políticas educacionais do período. Constituiu-se um olhar para um analfabeto que se julgava incapaz, inferior e que precisaria ser alfabetizado para obter algum espaço naquela sociedade. Durante muitas décadas a educação de jovens e adultos se confundiu com as campanhas de alfabetização, persistindo, em parte, essa visão até o presente. Sabemos, no entanto, que nos referimos à educação de jovens e adultos para tratar de todo o processo da educação básica e também todas as formas de aprendizagem relacionadas à experiência dos sujeitos.

Vários dos programas de alfabetização instituídos no século XX, dentre eles o Mobral, não conseguiram se transformar em políticas efetivas de Estado e também não cumpriram metas audaciosas de eliminar o analfabetismo no país, sempre posto como doença, como chaga a ser erradicada. Além de não terem cumpridio minimamente suas metas, estes programas ainda tiveram muita dificuldade em fazer com que esses jovens e adultos continuem estudando depois de passar por tais programas.

Para construir um olhar mais abrangente da modalidade, é necessário ir além da alfabetização e também compreender o perfil dos sujeitos da EJA, que são em sua maioria pessoas de baixa renda, jovens e idosos, homens e mulheres, que tem em comum o fato de terem sido excluídos do sistema escolar e também vivem muitas dificuldades em seu cotidiano. Coloca-se ai o desafio de construir uma escola para jovens e adultos trabalhadores que seja adequada às suas demandas e processos de aprendizagem.

Um olhar cuidadoso sobre dados básicos de matrículas e perfil da população jovem e adulta nos permite compreender vários aspectos relacionados à política pública para a modalidade. Observamos que existem significativas difereças regionais e também verifica-se uma grande crise da educação de adultos no século XXI, uma vez, que temos ainda cerca de 65 milhões de brasileiros que não cncluíram o ensino fundamental, mas apenas cerca de 2 milhões de brasileiros estavam matriculados em uma escola de EJA do ensino fundamental em 2013. Pior do que isso, é que na maioria dos estados brasileiros não se constituiu uma tendência de crescimento. Muito pelo contrário, na maioria dos estados observamos uma tendência de queda nas matrículas com pouco empenho das redes estaduais para reverter este quadro.

Parte dessa crise se explica pelo baixo investimento na modalidade. Os recursos destinados à modalidade são escassos e insuficientes para atender às suas demandas. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) foi um passo importante que incorporou a EJA nos fundos públicos de financiamento da educação. Mas ele não conseguiu fazer com que a EJA recebesse tantos recursos quanto necessita. Há também o grave problema de que os gestores públicos recebem recursos para a educação de jovens e adultos via FUNDEB, mas não estão obrigados a comprovar os gastos na modalidade, ou seja, pode-se obter recursos

via matrículas na EJA, mas investir os recursos em outra modalidade. Com isso, continua a não haver uma garantia de que os recursos recebidos serão efetivamente investidos na EJA.

Por fim, verificamos que já há um discurso internacional posto que avançou no sentido de definir uma concepção de educação de adultos que fortalece o direito do cidadão à educação a qualquer tempo, ao longo da vida. No entanto, as políticas públicas para jovens e adultos no Brasil ainda não conseguem criar estratégias que garantam efetivamente esse direito. Ao contrário, observamos a redução de matrículas e metodologias, muitas vezes, inadequadas para esse público.

Referências

BEISIEGEL, C.R. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação, Nº 4 Jan/Fev/Mar/Abr 1997.

CATELLI Jr., Roberto. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil:** de Programa em Programa. In: MORTATTI, / Maria do Rosário Longo, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Marilia: Oficina Universitaria; Sao Paulo: Editora UNESP, 2014.

CATELLI Jr. Roberto; HADDAD, Sérgio, RIBEIRO, Vera Masagão, (orgs.). **A EJA em xeque.** Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014.

DI PIERRO, M.C., RIBEIRO, E.,VÓVIO, C.L. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, UNESCO. 2008. 207p.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. p. 1116-1120. Disponível em http://www.cedes.unicamp.brAcesso em: abr/2015.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009,

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. In: Education for younth and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and aconscience of peace and human rights**. Agenda for the future six years later – ICAE Report. International Council for Adults Education – ICAE. Montevideo. 2003. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/apresentacao/textos-1/Artigo%20Promocao%20Cidadania%20Ativa.pdf. Acesso em: abr/2015.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de Confintea. Brasília: Unesco. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf.Acesso em: abr/2015.

MARINHO, Ramuth Pereira; PACHECO, Hasla de Paula. **Os impactos do Fundeb para a educação de jovens e adultos: uma análise necessária.** Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf. Acesso em: abr/2015.

MOREIRA, A.F.B.M., CANDAU, V.M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, Nº 23 mai/jun/jul/ago 2003. Disponível em http: ww.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em: abr/2015.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea (1996 – 2004). Brasília: UNESCO/MEC, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/vol1ejaelt.pdf. Acesso em: abr/2015.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea (1996 – 2004). Brasília: UNESCO/MEC, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/vol1ejaelt.pdf Acesso em: abr/2015.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de Confintea. Brasília: Unesco. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf. Acesso em: abr/2015.

UNESCODOC. Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/. Acesso em: abr/2015.

Foruns EJA Brasil. Disponível em http://www.forumeja.org.br/ . Acesso em: abr/2015.

Programa Educação Brasileira. **Entrevista com Maria Clara Di Pierro**, 2014. Disponível em http://univesptv.cmais.com.br/educacao-brasileira-187-maria-clara-di-pierro. Acesso em: abr/2015.

Entrevista com Adama Ouane - Secretário-Geral da VI CONFINTEA, 2009. Disponível em: http://forumeja.org.br/adama.ouane.secretario.confintea. Acesso em: abr/2015.

Entrevista com Licinio Lima, 2009. Disponível em http://forumeja.org.br/node/2249.

Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos. Acesso em: abr/2015.

Revista EJA em debate. Disponivel em https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#.VMafrsY8oow. Acesso em: abr/2015.

MÓDULO 3

ESTRATÉGIAS POLÍTICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA EJA

Coordenadora: Rosário Silvana Genta Lugli
Conteudistas: Claudia Lemos Vóvio
Maurilane Biccas

Apresentação

Neste módulo propomos o estudo e a reflexão sobre a organização de currículos e de práticas educativas orientadas para a garantia do direito humano à educação, para o reconhecimento e consideração da diversidade, das diferenças e desigualdades, e como um dos meios para o desenvolvimento humano, o acesso e a produção de conhecimentos e o compartilhamento de práticas sociais. Somos desafiados a refletir sobre como realizar escolhas no interior de currículos que se conectem às "necessidades educativas de pessoas que percorreram um longo período de suas vidas sem os conhecimentos e práticas sociais compartilhadas no território escolar" (ARROYO, 2007, p. 4). Mais que isso, somos levados a nos perguntar sobre quais currículos e práticas pedagógicas convergem para a concretização das três funções atribuídas à EJA, neste novo século, a partir do Parecer n.11/2000 do Conselho Nacional da Educação: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Para tanto, abarcamos três temas:

- Currículo na EJA: princípios, conceitos e proposições;
- Processos de ensino e aprendizagem: planejamento, práticas pedagógicas, avaliação e registro;
- Materiais didáticos-pedagógicos para EJA: livros didáticos, paradidáticos e outros recursos didáticos.

Ponto de Partida

Para contextualizarmos o tratamento do tema deste módulo, vamos assistir a um vídeo produzido para a série Caminhos da Escola, da TV Escola, que se chama O tempo não para: a educação de jovens e adultos[1]. Duas experiências são documentadas neste episódio: a de uma escola em Porto Alegre que atende a jovens que não completaram a educação básica no tempo regular e outra que atende a jovens e adultos, que buscam completar a educação básica, em Recife.

a) Antes de assistir ao vídeo, reflita sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos que podem implicar diferenças na definição do que ensinar e aprender, na seleção de estratégias, práticas pedagógicas e de materiais didático-pedagógicos. Quais seriam estas especificidades? Anote-as.

b) Durante o vídeo, atente-se aos seguintes aspectos:

- Quem são os estudantes da EJA? Quais são suas características? O que os estudantes de Porto Alegre e de Recife têm em comum? E o que cada grupo, jovens e adultos, têm de singularidades?
- Quem são os educadores e educadoras da EJA que aparecem em ambas as experiências documentadas? O que dizem sobre sua formação e práticas no vídeo?
- Como são estabelecidos os tempos e espaços de aprendizagem dessas experiências, em Porto Alegre e em Recife?
- Quais orientações e dicas estas experiências fornecem sobre a organização do currículo e práticas pedagógicas?
- Por fim, indique as orientações de Eliane Ribeiro, pesquisadora de EJA, para a construção de currículos e práticas pedagógicas para EJA.

c) Depois de assistir ao vídeo, publique no fórum as lições que se pode extrair deste vídeo quando tratamos de temas como currículo e práticas pedagógicas na EJA. Comente suas impressões e conheça a de seus colegas.

1 Direção: Vicente Guerra; Produtora: TV Escola / Grupo Conspiração / TV Cultura, ano de produção: 2009. Disponível em http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6315, acesso em maço de 2015. (O trecho focalizado vai de 00:00 a 14:30 minutos).

Saberes Sistematizados

I - O Currículo na EJA

Claudia Lemos Vóvio

Texto de introdução

A escola é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento humano e pela promoção de aprendizagens que permitem o acesso ao conhecimento e a seu desenvolvimento, à cultura e ao compartilhamento de práticas socialmente valorizadas e necessárias para a participação social em inúmeros âmbitos de convivência. No Brasil, milhões de pessoas jovens e adultas não tiveram oportunidades de iniciar ou completar seus estudos no ensino fundamental. Educar para a solidariedade, para o exercício democrático e para a cidadania ativa têm sido questões centrais desde a retomada do processo de democratização no Brasil nos anos de 1980. No entanto, a efetivação do direito à educação com qualidade a pessoas jovens e adultas é ainda um grande desafio, como nos mostra o panorama da educação nacional.

Durante grande parte de sua história, a EJA esteve relacionada de modo restrito à alfabetização. Até final dos anos de 1970, no imaginário de muitos de nós a alfabetização era a principal meta da EJA, além da conclusão dos anos iniciais do EF (antigo primário). Também durante o século passado, esta etapa da educação básica esteve sob forte influência de concepções muito distintas e até mesmo opostas. Uma dessas concepções é a educação compensatória, orientada para a recuperação do "atraso" escolar de pessoas que não puderam estudar em idade "própria", com fortes traços do modelo e formato da educação regular. Segundo Abreu e Vóvio (2010), o paradigma compensatório encontra-se tanto nos dispositivos legais como na determinação do que se ensina na EJA. Esse paradigma remonta a criação do ensino supletivo, em 1971 e pode ser percebido em muitos Programas voltados para esse segmento da população. Segundo Di Pierro (2005, p. 1118), esse paradigma

> (...) acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Para além do não reconhecimento dos sujeitos desta educação e de suas capacidades e saberes, Fávero, Rummert e De Vargas (1999) apontam para um efeito perverso desse modo de conceber a educação para pessoas jovens e adultos: a perspectiva assistencialista. Segundo os autores, as ações educativas voltadas para jovens e adultos não ou pouco escolarizados era tomada

> como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. (FÁVERO, RUMMERT e DE VARGAS, 1999, apud RIBEIRO, 1999, p.7)

Vale destacar que tanto o paradigma compensatório como a perspectiva assistencialista fundamentam até os dias atuais variados programas educativos, documentos curriculares, práticas pedagógicas, livros didáticos voltados para pessoas jovens e adultas.

Outro paradigma bastante influente é o da educação tomada como meio de emancipação e transformação das pessoas, advindas das experiências de Paulo Freire, a partir dos anos de 1950, e continuadas pelas experiências da educação popular. Nesse período, “movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir (...)” (DI PIERRO, 2005, p. 1117). O paradigma emancipatório, segundo Vóvio e Abreu (2010, p. 184) “constituem-se no legado da educação popular”, dando bases também para uma série de políticas, programas e referenciais para a EJA.

Nos anos de 1980 e 1990, a garantia constitucional do direito à educação e a crescente institucionalização da EJA, resultantes da influente presença da sociedade e movimentos sociais, trouxeram outros desafios e tensões para a produção de políticas, programas e documentos curriculares para escolarização de pessoas jovens e adultas. Colocaram em cena outros elementos para além daqueles tradicionalmente abordados na escolarização, tais como a atenção às necessidades dos sujeitos da EJA perante o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos, além da consideração de seus patrimônios culturais construídos em outras bases que não as escolares. Um subsídio central para esse debate é o Parecer do Conselho Nacional da Educação 11/2000, cujo relator foi Carlos Jamil Cury, que reiterou uma nova concepção de EJA de acordo com as normas e diretrizes nacionais da educação básica, em consonância com os aportes da **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**, realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. Desta Conferência participaram 1.500 representantes de 170 países, que assumiram compromissos para fazer valer o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações de aprendizagem informais presentes nas sociedades contemporâneas.

A **Declaração de Hamburgo** atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos. Entre os temas abordados com prioridade pela **Agenda para o Futuro**, aprovada na Conferência, consta garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação

Segundo Di Pierro (2008, p. 402-403), as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, derivou a Resolução CEB/CNE n. 11 de 2000, nesse documento foi fixado

> a idade mínima para ingresso nos cursos de Ensino Fundamental e médio em 15 e 18 anos, respectivamente (...) enfatizou o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença; explicitou as funções dessa modalidade da educação básica (reparação de direitos educativos violados, equalização nas oportunidades educacionais e qualificação permanente); colocou limites de idade (distinguindo a educação de jovens e adultos da aceleração de estudos que visa à regularização do fluxo escolar de adolescentes); e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente (DI PIERRO, 2008, p. 401)

Sobre as funções atribuídas a EJA é importante destacar os pressupostos contidos em cada uma delas:

a) A função reparadora retoma e reitera o dever do Estado em relação à efetivação do direito de todos ao ensino fundamental, etapa da escolaridade considerada obrigatória na Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Visa reparar o direito à educação de todos e todas que, por um conjunto de situações históricas e sociais, não frequentaram ou abandonaram a escolarização, tendo comprometido ou cerceado suas trajetórias escolares.

b) A função equalizadora tem como pressuposto o princípio da igualdade de oportunidades, da equiparação. Visa garantir a reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas.

c) A função qualificadora que se fundamenta no paradigma da educação ao longo de toda a vida. Uma vez que a educação promove o desenvolvimento humano e que esse processo se dá de modo permanente, em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Para Haddad (2007, p. 208), o processo de institucionalização e regularização da EJA, nas últimas décadas, tem apontado “para a forte tensão entre uma concepção mais flexível de

currículo, que a aproxima da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino".

Dois autores importantes do campo da Educação de Jovens e Adultos nos desafiam a redefinir currículos para pessoas jovens e adultas. Um deles é Miguel Arroyo que nos lembra que esta etapa da escolarização básica é flexível e que na história de sua constituição conta com experiências muito diversificadas decorrentes da educação popular, construídas fora da instituição escolar, e que, portanto, podem assumir outras configurações, com outros tempos, espaços e escolhas sobre o que ensinar e aprender e as práticas educativas e nos convida a

> (...) inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. (...) A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque nestes não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares (ARROYO, 2005, p. 46).

A outra é Maria Clara Di Pierro que alerta para a concepção capaz de responder as demandas do atual contexto e a uma noção ampla de educação

> (...) não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do Ensino Supletivo), mas aquela que reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (p.1119-1120).

A EJA tem passado por processos de mudanças e reconfigurações, especialmente para repensar-se em função da vida real dos sujeitos que têm direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Neste texto introdutório, focalizamos um conjunto de indagações que merecem reflexão por parte de professores (as) e gestores (as).

- O reconhecimento formal dos jovens e adultos como sujeitos de direitos, estabelecido em legislações, tem avançado do papel (legislações e programas) para a vida (projetos e práticas pedagógicas)? Os currículos, sua organização, têm sido pensados para garantir esses direitos?
- As lógicas a partir das quais os currículos se organizam, os tempos, a avaliação age em que sentido? Como mecanismos de seleção, exclusão e negação do direito à educação? Ou como mecanismos de equalização e de promoção de oportunidades educacionais com qualidade para todos e todas?
- Quais são os critérios utilizados na seleção e organização dos saberes curriculares? Seria possível organizar o currículo e os tempos de escola com a necessária flexibilidade para garantir o direito ao conhecimento e à cultura desses milhões jovens e adultos que não puderam se escolarizar?

Referências

ABREU, C. B. de M.; VÓVIO, C. L. (2010) Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010. Disponível: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1374/798.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 19-50.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set. /dez. 2008. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1617/911

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 1115 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, Aug. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Mar. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200002

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 184-201.Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf

Saberes Sistematizados

Discutir sobre o currículo na educação de jovens e adultos (EJA) remete-nos a necessidade de refletir também sobre como concebemos o currículo (o que é). Os(as) educadores(as), equipes de gestão, gestores(as) de políticas, pesquisadores(as) têm uma questão central a responder quando estão diante de pessoas jovens e adultas que buscam escolarizar-se tardiamente: o que ensinar e aprender e quais práticas pedagógicas devem ser consideradas na escolarização de pessoas com experiências e tempos de vida tão distintos? Pessoas que, nos ciclos de vida em que se encontram, lidam com demandas cotidianas relacionadas à sociabilidade e à construção de identidades e pertencimento a grupos, ao mundo do trabalho, à geração de renda, ao acesso a serviços e bens sociais, à constituição e cuidado de suas famílias, à participação cidadã, ao acesso e desenvolvimento de conhecimentos, ao domínio e uso de tecnologias da informação e da comunicação, entre tantas outras.

O texto de estudo trata de alguns conceitos centrais para apoiar a produção e apropriação de documentos curriculares para pessoas jovens e adultas, para um amplo e heterogêneo conjunto de brasileiros, numa perspectiva inclusiva do direito à educação, pautada pelos princípios da equidade, assegurando a adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da educação de jovens e adultos.

Antes de ler, reflita e anote:

- O que é currículo?
- Quais princípios poderiam ordenar um currículo de EJA que considere os estudantes, sua diversidade, heterogeneidade e patrimônios culturais, assegurando o acesso e apropriação de conhecimentos fundamentais para continuar aprendendo ao longo de toda a vida?
- Quais conhecimentos devem compor a EJA numa perspectiva inclusiva, equalizadora e reparadora?

Durante a leitura, sublinhe trechos que considerou importantes e que o ajude a rever suas respostas. Anote ideias-chave e as proposições dos autores para a construção de currículos que possibilitem a promoção de uma educação de qualidade para todos e todas.

Texto de Estudo

Currículo, Cultura e Sociedade[2]

Antonio Flavio Barbosa Moreira

Vera Maria Candau

Este texto tem por objetivo oferecer aos professores e professoras subsídios para a reflexão e a discussão de questões que consideramos significativas para o desenvolvimento dos currículos em nossas escolas, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todos e todas. Está implícito o ponto de vista de que, na sociedade contemporânea em que vivemos, em que é evidente a diversidade cultural, são indispensáveis a elaboração e a promoção de currículos que tenham como ponto de partida uma perspectiva multicultural.

A concepção de currículo adotada no texto

As diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído, assim, para que currículo seja entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 1999).

Como estamos concebendo, então, a palavra currículo neste texto? Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

Parece não haver dúvidas quanto à importância do currículo no processo educativo escolar. É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o

2 MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, cultura e sociedade. In: ARROYO, M.. (Orgs.) Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental. Brasília : TVEscola, SEED-MEC, 2007, p. 20-29. Disponível em http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf

espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo e sobre os estudos que o tomam como objeto de análise.

Recentes estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura (Moreira, 2002a). Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea.

É também inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos, que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade, freqüentemente, acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Antes, contudo, de analisarmos de que modo devemos responder, na escola, a essa pluralidade cultural, vamos abordar a questão do conhecimento escolar.

Currículo e conhecimento escolar

Que aspectos caracterizam o conhecimento escolar? Quem o constrói? Onde? Cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (SANTOS, 1995).

Podemos dizer que os saberes e as práticas que são socialmente construídos nos chamados "âmbitos de referência dos currículos" constituem as origens dos conhecimentos escolares. Que são esses âmbitos de referência? Correspondem: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (Terigi, 1999).

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados "preparados" para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos. Exemplifique-se com a gramática escolar, historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola (CHERVEL, 1990).

Que processos são empregados na "fabricação" dos conhecimentos escolares? Apoiando-nos em Terigi (1999), mencionamos, em primeiro lugar, a *descontextualização* dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de "pronto", "acabado", impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a conseqüência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde.

Em segundo lugar, ressaltamos a *subordinação* dos conhecimentos escolares ao que conhecemos sobre o *desenvolvimento humano*. Ou seja, os conhecimentos escolares costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas seqüências propostas pela psicologia do desenvolvimento. É bastante comum, em nossas salas de aula, o esforço do (a) professor (a) por escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento em que supostamente se encontra o (a) aluno (a).

Em terceiro lugar, os conhecimentos escolares tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas que permitem sua *avaliação*. Ou seja, tendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados. Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que historicamente têm sido vistos como os mais "importantes" costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais "rigorosos", ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa "hierarquia".

Em quarto lugar, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, *efeitos de relações de pode*r. Recorramos ao que por vezes ocorre nos Conselhos de Classe: a "hierarquia" que se encontra no currículo faz com que se valorizem diferentemente os conhecimentos escolares e "justifica" a prioridade concedida à Matemática em detrimento da Língua Estrangeira ou da Geografia. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se: a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Currículo e cultura

O complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Cabe perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm "contaminado" nosso currículo? Como temos considerado, nesse currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Nós, professores e gestores, temos reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos políticos pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem

enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Nosso objetivo concentra-se, vale destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, "invenções/construções" históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

Princípios para a elaboração de currículos multiculturalmente orientados: a necessidade de uma nova postura

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER E CORTESÃO, 1999).

O currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar

Sugerimos que se procure, no currículo, *reescrever o conhecimento escolar* usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se "retiram" os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem (TERIGI, 1999). O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, "asséptico", "neutro", despido de qualquer "cor" ou "sabor". O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos.

O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos

Sugerimos, como outra estratégia (intimamente relacionada à anterior), que se desenvolva, nos (as) estudantes, a capacidade de perceber o que tem sido denominado de *ancoragem social dos conteúdos* (Moreira, 2002b). Pretendemos que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, porque se tornou ou não aceito, porque permaneceu ou foi substituído, que tipo de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade (ou a certos grupos da humanidade). Não seria estimulante envolvermos nossos (as) estudantes nas lutas travadas em torno da aceitação do modelo heliocêntrico do universo? Não seria enriquecedor acompanharmos e situarmos na história o surgimento e as transformações dos modelos de átomo, discutindo suas contribuições para o avanço da ciência e da tecnologia?

O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. É fundamental desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui, também, um exercício fundamental para nos tornarmos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os "outros"

Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos *outros*, daqueles que consideramos *diferentes*. As relações entre *nós* e os *outros* estão carregadas de dramaticidade e ambigüidade. Em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos *outros* se refletem nos currículos?

O currículo como um espaço de crítica cultural

Apresentamos, agora, outro princípio, fortemente relacionado aos anteriores: sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o (a) aluno (a). A idéia é *tornar o currículo um espaço de crítica cultural*. Como fazê-lo? Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos (as) estudantes, bem como a necessidade de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo.

Nessa perspectiva, há um ponto que desejamos destacar. Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor (a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico (a) cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos. Como se expressa essa atividade na prática curricular?

O currículo como espaço de desenvolvimento de pesquisas

Como intelectual que é, todo (a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sociopolíticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Sem esse esforço, será impossível propiciar ao(à) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente. Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa.

Finalizando com indagações

Ao terminar este texto, propomos que algumas indagações sejam discutidas no interior das escolas. Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Como poderíamos estimular, nas escolas, a superação do daltonismo cultural? Que exemplos podem ser dados de esforços, já realizados, por reescrever o conhecimento escolar? Como trabalhar, por exemplo, nas Ciências e nos Estudos Sociais, o processo de ancoragem social dos conteúdos? Como facilitar, ao professor e à professora, o reconhecimento de sua identidade cultural? Que representações dos "outros" circulam em nossa escola e em nosso currículo? De que forma, com base em elementos culturais que fazem parte do cotidiano dos alunos, podemos promover a crítica cultural? Faz sentido, para o professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, considerar a escola como espaço de pesquisas? Acreditamos que as discussões a respeito dessas e de outras perguntas que este texto venha a suscitar podem contribuir para que nossos currículos se renovem e se tornem mais atraentes e significativos para nossos alunos.

Referências

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, 2002a.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n.79, p. 15-38, 2002b.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STOER, S. e CORTESÃO, L. L**evantando a pedra:** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerários para aprehender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

II - Processos de ensino e aprendizagem: planejamento, práticas pedagógicas, avaliação e registro

Objetivos

- Apresentar e refletir sobre as abordagens e metodologias direcionadas as práticas educativas na educação de jovens e adultos;
- Discutir e analisar como os conhecimentos dos jovens e adultos podem ser mobilizados, bem como as atitudes, os valores pertinentes e adequados do educador que deve permear a relação de ensino aprendizagem;
- Incentivar a prática da pesquisa, da investigação dos modos de aprender e de vida de jovens e adultos, para o favorecimento de processos de sua aprendizagem no ambiente escolar;
- Utilizar a perspectiva de alfabetizar letrando, letrar alfabetizando para planejar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos jovens e adultos;
- Considerar a existência de um currículo e matérias específicos para utilizar nos processos de ensino aprendizagem de jovens e adultos;
- Apresentar e discutir instrumentos e planejamento e avaliação voltados as práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos.

Texto de Estudo

Educação de jovens e adultos: planejamento, práticas pedagógicas, avaliação e registro

Cláudia Lemos Vóvio

Maurilane de Souza Biccas

Introdução

Num território complexo e diverso em que a aalfabetização de pessoas jovens e adultas está inserida podemos também refletir sobre quem tem sido historicamente o educador (a) e alfabetizador (a) de jovens e adultos no Brasil e que papéis tem sido a eles atribuídos.

Uma primeira questão a ser ressaltada refere-se à complexidade da atuação do docente da alfabetização de jovens e adultos, pois a grande maioria trabalha em condições muito adversa.

Nas redes públicas, professores sem formação específica para trabalhar na eja, poucos espaços, recursos pedagógicos, interlocução e etc. no atendimento realizado pelas ONG's, somam-se os problemas de infra-estrutura, na maioria das vezes improvisada e inadequada, falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos praticamente inexistem e etc.

Outra questão relaciona-se às demandas de formação dos educadores para atender as necessidades de aprendizagem dos educandos. Afinal, o que significa ter uma boa formação inicial, contínua e também em serviço? Sabemos que a formação inicial, aquela que acontece na universidade, quase não oferece disciplina voltadas para a educação de jovens e adultos, que contemplem as particularidades do público da EJA. Assim, são muitos os limites da formação desses alfabetizadores, principalmente no que se refere à teorização das práticas de ensino que eles vivenciam no cotidiano escolar.

A partir dos aspectos acima mencionados é possível afirmar que é urgente enxergar os jovens e adultos analfabetos como sujeitos de direito. Da mesma forma, é preciso também considerar os professores alfabetizadores como sujeitos em processo de construção, por meio da formação e das práticas educativas que desenvolvem no dia a dia da sala de aula junto com seus educandos.

É preciso compreender quais são as condições reais de trabalho desses professores alfabetizadores, bem como o perfil de cada um, respeitando as particularidades e utilizando as informações para pensar práticas formativas que atendam as necessidades de aprendizagem visando melhorar a pratica educativa realizada junto aos jovens e adultos em processo de alfabetização.

É necessário ainda planejar ações que podem desencadear a articulação de diferentes saberes e conhecimentos, valorizando o que os professores alfabetizadores já sabem, buscando ampliar o repertório teórico prático.

Uma última dimensão sobre quem é o professor alfabetizador de jovens e adultos no Brasil, devemos considerar o vínculo profissional existente entre ele e o poder público. Quando o docente é concursado e atua na rede pública, normalmente trabalha na EJA para complementar a carga horária, nas redes educacionais ainda não são realizados processo seletivos específicos para atuar somente e especificamente com este segmento.

No caso daqueles professores alfabetizadores que atuam em programas não governamentais ou em parceria com governos, a maioria atua sem reconhecimento de vínculos trabalhistas, ou seja, prestam um trabalho "voluntário", recebendo um auxílio financeiro muito inferior ao piso salarial dos professores. É comum não possuírem formação específica para trabalhar com educação e alfabetização de jovens e adultos, o que afeta a qualidade e o resultado realizado junto aos jovens e adultos.

Este artigo visa refletir e apresentar algumas dimensões do fazer docente que ainda hoje constituem-se em dificuldades e desafios para a prática pedagógica. Para isto organizamos duas partes a saber: na primeira, discutimos concepções sobre *alfabetizar letrando e letrar alfabetizando* como base fundamental em que as propostas do trabalho docente estão ancoradas. Na segunda, optamos por apresentar reflexões e propostas de registros de planejamentos e das práticas pedagógicas voltadas para educação de jovens e adultos. Por último traçamos algumas considerais finais.

1. Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando

Para pensar as demandas específicas para a formação do professor alfabetizador, faz-se necessário explicitar quais as concepções de alfabetização estamos filiadas, que consequências isto traz para a visão que temos sobre quem são os nossos educandos e para o tipo de prática pedagógica é adequada para promover o ensino e aprendizagem na educação de adultos.

Neste sentido, o conceito de alfabetização no campo da educação de jovens e adultos podem significar processos diferentes e diversos. Numa interpretação restrita, prevalece a ideia de que:

> Ensinar é transmitir conhecimentos daquele que sabe tudo, para aquele que não sabe nada;
>
> Saber ler e escrever constitui-se em ferramentas capaz de promover o sucesso e o bem-estar individual e social das pessoas que não dominam estas habilidades;
>
> O processo de ensino e aprendizagem deve fixar-se prioritariamente nos conhecimentos linguísticos;
>
> A pessoa está alfabetizada quando consegue escrever seu nome, lê algumas palavras ou pequenas frases e escreve um texto simples;
>
> Acredita-se que a alfabetização pode ser bem-sucedida quando realizada por programas e campanhas de curta duração, mesmo quando estão desarticuladas de outros programas educativos e não possibilitam os educandos a darem continuidade aos seus estudos.

Em uma interpretação ampla de alfabetização, como proposta pela pedagogia de Paulo Freire, compreende em processos educativos que operam no sentido de transformar a realidade. A alfabetização é concebida como uma ferramenta que propicia o exame crítico sobre as vidas das pessoas, sobre os problemas que as afetam, individualmente e em comunidade; e, sobre as possibilidades de intervenção para que tais problemas sejam superados, favorecendo a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais. O termo também pode abarcar aprendizagens que se dão ao longo de toda a vida, em diferentes áreas, como alfabetização digital, alfabetização cartográfica etc. Pode ainda ser visto como etapa da escolarização básica, organizada em ciclos, séries, termos ou módulos em programas e currículos da EJA.

A concepção restrita de alfabetização predominou por quase todo o século XX, e ainda coexiste com a concepção mais ampla. As práticas adotadas pelos programas empreendidos pelo poder público, pelas iniciativas particulares, outras articuladas e ou promovidas pela sociedade civil, organizaram-se em torno de métodos que privilegiavam a aprendizagem de letras, sílabas e palavras, num tempo relativamente curto, acreditando que, desse modo, pessoas não ou pouco escolarizadas estariam aptas a usar a escrita em seu cotidiano e, posteriormente, dar prosseguimento aos estudos. A maior parte das políticas e práticas de alfabetização de jovens e adultos estava pautada num modelo compensatório de educação e não considerava as especificidades das pessoas jovens e adultas.

As contribuições do campo da Educação Popular, a mobilização social em torno do direito de todos à educação, as mudanças socioculturais verificadas no final do século passado e o desenvolvimento dos estudos nas áreas da linguística, psicologia, sociologia e história da Educação, entre outros, transformaram a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, atualizando as diretrizes de políticas, currículos, as orientações didáticas e livros didáticos para a alfabetização. Entretanto, as atualizações sofridas pelo conceito de alfabetização não se processam sem tensões, já que as concepções emergentes convivem e disputam com aquelas sedimentadas em experiências educativas anteriores e em currículos e materiais didáticos que circulam em programas e escolas, o que se reflete na diversidade de orientações e práticas pedagógicas.

De certo modo, progressivamente vem-se criando certo consenso sobre o conceito de alfabetização. Para além do domínio do sistema alfabético e do desenvolvimento de capacidades relacionadas à codificação e à decodificação, este termo abarca a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades voltadas à formação de leitores e escritores, capazes de participar de variadas situações em que a escrita é necessária para agir e atribuir sentido ao que se faz.

Nesta perspectiva, a alfabetização é tomada como prática social, que ganha sentido nas vidas das pessoas se as aprendizagens relacionadas responderem tanto às demandas culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como àquelas mais amplas. Implica, desse modo, a apropriação de diversos saberes, tais como saber como os textos funcionam numa dada situação comunicativa (KLEIMAN, 2007, p. 13).

O conceito de Letramento diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita. Essas práticas, nas quais a linguagem escrita tem um papel crucial, são muito variadas e podem ser designadas como práticas de letramento.

Se pararmos para refletir sobre o que as pessoas fazem com esta modalidade de língua, podemos concluir que diferentes sociedades e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, isto é, usam-na de acordo com seu modo de vida, padrões culturais, costumes, valores e necessidades. Estas práticas discursivas estão integralmente conectadas às identidades e à consciência de si mesmos, daqueles que as realizam; uma mudança nessas práticas resulta em mudanças identitárias, porque corresponde a transformações nas formas de interação e modelos de ação no mundo.

As práticas de letramento configuram-se como uma unidade básica para apreender os caminhos culturais de utilização da linguagem escrita pelas pessoas, grupos sociais e sociedades. Entretanto, estas práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos, identidades e relações sociais. São modelos de ação que resultam em processos que conectam as pessoas com outras, moldados por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles e como eles devem ser recebidos.

2. Registro, planejamento e práticas pedagógicas

Existem vários tipos de instrumentos de registro que podem e devem ser utilizados pelos professores para sistematizar a prática pedagógica, como por exemplo, os planejamentos, diagnósticos, avaliação, diários e etc. É importante que os professores ressignifiquem estas práticas do fazer docente, pois muitos acreditam que são desnecessários, que não passam de mais uma atribuição. Soma-se a isto, as difíceis condições de trabalho; a falta de estímulos, de interlocução e de orientação da equipe gestora da escola. O registro das atividades do fazer docente contribui também enormemente para produzir um distanciamento da própria prática, permitindo ao professor revisitá-la, inclusive, estabelecendo diálogos com os sujeitos que participam da instituição escolar, tais como, professores, equipe gestora, estudantes, familiares e funcionários.

A seguir vamos apresentar cinco destaques no sentido de qualificar e ressignificar o planejamento, a prática pedagógica e a importância de se produzir esses e outros registros.

2.1 - Primeiro Destaque: Quem são nossos alunos?

Por que é importante conhecer os educandos?

Como primeiro passo para começar a ensinar, é fundamental conhecer quem vai aprender. Jovens e adultos não ou pouco escolarizados são portadores de cultura e dominam uma série de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos são construídos em suas experiências de vida e de trabalho, sendo gerados em resposta às necessidades e problemas com os quais se defrontam na nossa sociedade. Funcionam no contexto em que foram desenvolvidos, mas, geralmente, não são generalizáveis e não são representados segundo normas e convenções disseminadas pela escola.

Frequentemente, jovens e adultos não ou pouco escolarizados não dão valor àquilo que sabem, assimilando o estigma que a condição de não escolarizados representa em nossa sociedade. O peso desse estigma pode fazer com que muitos deles não exponham seus conhecimentos, especialmente, em situações escolares. Para que o educador apreenda a bagagem cultural diversa de seus educandos, é preciso que ele elabore e aplique instrumentos diagnósticos que permitam conhecê-los em relação:

- À condição sócio econômica;
- Aos hábitos culturais;
- Às expectativas em relação ao processo de escolarização;
- Aos conhecimentos prévios em relação a diferentes áreas do conhecimento e às informações sobre temas e assuntos apreendidas por eles no cotidiano.

Para coletar essas informações, educadores, a coordenação gestora e pedagógica têm como prática a aplicação de instrumentos diversos:

- A caracterização sócio econômica dos alunos, realizada por meio de questionários, entrevistas e atividades coletivas;
- A triagem, utilizada para a formação das turmas;
- A avaliação diagnóstica ou inicial que compreende o desenvolvimento de atividades em sala de aula para diagnosticar habilidades e conhecimentos prévios dos educandos relati-

vos aos conteúdos que se pretende ensinar.

As informações obtidas por meio desses instrumentos, devidamente organizadas e analisadas, permitem descobertas valiosas ao educador e equipe pedagógica das instituições educativas. Fornecem indícios sobre as necessidades de aprendizagem, as motivações e as expectativas dos educandos. Resultam numa espécie de mapa do grupo, permitindo visualizar rotas para iniciar o processo aprendizagem, adaptar o plano didático e projeto escolar em função das pessoas que estão envolvidas.

Assim, instrumentos de avaliação diagnóstica são essenciais para que se saiba o que os alunos já sabem, quais procedimentos dominam, que atitudes predispõem ou indispõem para realizar a aprendizagem do conteúdo em pauta e quais são as condições de vida a que estão submetidos e que influem em sua permanência e sucesso escolar.

A caracterização sócio econômica dos educandos, trata-se de um levantamento de informações que dizem respeito ao modo e condições de vida dos educandos, abarcando os seguintes tópicos:

a) Vida pessoal e familiar:

- O estado civil
- A idade.
- Se tem filhos, quais são as idades e a escolaridades.
- Se tem algum problema de saúde ou seus familiares têm.
- Com quem mora e qual a escolaridade das pessoas com quem convive.
- Como é o lugar em que mora.
- Se participa de algum grupo na igreja, em associação de bairro, etc.
- Escolaridade:
- Se já passou alguma vez pela escola, onde foi e por quanto tempo.
- Há quanto tempo está sem estudar.
- Se já fez algum tipo de curso, treinamento, se já assistiu a palestras, etc.
- O que espera aprender na escola.
- Como imagina que será o curso.

b) Trabalho:

- Que trabalhos já exerceu, por quanto tempo.
- Que profissão gostaria de exercer.
- Se está empregado, onde e em que trabalha.
- Qual o horário de trabalho.
- Qual o salário e a renda familiar.
- Como chega ao Centro Educacional.
- Quanto tempo leva para chegar.

- Se tem demandas de uso da linguagem escrita e conhecimentos matemáticos nas atividades que desenvolve.

c) Hábitos culturais e de lazer

- O que fazem nos momentos de lazer
- Qual a importância dessas atividades de lazer em seu cotidiano.
- Se há materiais escritos e impressos em casa
- Se freqüentam cinemas, teatros, museus, parques etc.
- Se assistem a televisão, rádio e quais programas costuma assistir ou ouvir.
- Se faz trabalhos manuais ou artesanato.
- Se pratica esportes ou se gostaria de fazê-lo.

Para coletar estas informações o educador alfabetizador deve fazer com que os educandos se sintam à vontade para expor informações do modo como vivem e sobre suas expectativas frente à escola. O educador ou responsável pela aplicação deve criar um clima favorável para que o educando não se sinta testado ou julgado, evitando que, antes mesmo de iniciar as aulas, ele desista de retomar seus estudos. Essas informações devem ser sistematizadas, sendo o primeiro documento a compor um dossiê no qual ficará registrada a história daquele aluno, orientando as escolhas no planejamento de cada educador e o plano anual das escolas.

A sistematização das informações coletadas é fundamental para o planejamento, se o grupo tem mais mulheres do que homens, ou vice-versa; se o grupo tem mais jovens que adultos; se no grupo tem pessoas com deficiências mentais, de visão, de audição, ou físicas, etc.

2.2 - Terceiro Destaque: A Educação não se faz por transferências

A educação não se faz por transferências. Isto implica aportar no processo educativo:

- Práticas e propostas que se conectam a projetos e necessidades dos grupos atendidos e respondam às exigências sociais;
- A realidade local, o diagnóstico de questões e a busca de soluções e intervenção são tarefas e conteúdos a serem contemplados no processo de alfabetização;
- Situações reais e significativas, relacionadas à vida;
- Situações comunicativas como aquelas que as pessoas falam, lêem e escrevem no mundo social.

Para realizar estes princípios podem ser propostos projetos e ou sequencias didáticas, que são recursos para organizar a aprendizagem a partir de temas, situações significativas ou problemas que afetam a comunidade e os estudantes.

Desenvolver atividades educativas e pedagógicas por meio de projeto pode ser muito rico, uma vez que é uma forma de promover aprendizagens integradas e situadas para todos os envolvidos no processo educativo. Projeto não é um método, mas uma forma de trabalho que pode ganhar configurações diferentes a partir da composição de cada grupo, de acordo com a etapa de escolarização, etc. Isso porque se relacionam diretamente com as experiências e os

saberes de todas essas pessoas e daquelas com quem convivem em suas comunidades. E todas essas bagagens refletem-se nas indagações, temas e problemáticas abordadas nos projetos, tornando-se motores para a busca de soluções, respostas e propostas, e para a apropriação e a produção de conhecimentos.

De acordo com Hernandez, pesquisador e educador espanhol que propôs essa pedagogia, o que faz os projetos terem vida na educação escolar é o envolvimento do educando naquilo que está aprendendo, conectando a comunidade escolar com o mundo vivido (HERNANDEZ, 2004). Esse formato proporciona a descoberta e o entendimento de relações entre fenômenos pessoais, naturais e sociais e, assim, promove a compreensão do mundo em que os jovens e adultos vivem.

Conhecer os jovens e adultos, articulando suas trajetórias socioculturais, socioeconômicas, afetivas e psicológicas, e saber escutar e interpretar seus desejos, interesses, necessidades e motivações são ações fundamentais para a proposição dos projetos que apresentamos. Portanto, como indicamos no primeiro destaque, as informações sobre quem são os educandos devem ser organizadas, sistematizadas, analisadas para poder ser utilizadas como ponto de partida ou como ênfase de temas de cada projeto didático, configurando assim, um caminho que orienta o processo de desenvolvimento, mas, como todo caminho, cheio de curvas, buracos, bifurcações, locais de parada e retornos que vai depender de experiências e opções de todos os envolvidos.

Os educadores alfabetizadores têm um papel importante como mediadores na caminhada, devendo considerar, quando necessário, momentos de paradas curtas, médias e longas, devido o interesse dos jovens e adultos e mudar de rumo quando for imperativo. Retornar, retomar, buscar novas motivações para seguir a viagem, pode ser importante para assegurar a participação de todos os envolvidos nas ações e atividades previstas.

É importante salientar que apesar dos projetos sugerirem temas, atividades e etapas, além de materiais para consulta e uso em propostas, cada um supõe a formulação e a resolução de problemas com base no diagnóstico do que todos sabem. Os projetos prosseguem com o desenvolvimento das estratégias de busca de informações, apoiando-se nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem, por exemplo, para acessar informações específicas, para conhecer histórias, personagens e fatos de outros tempos, para registrar descobertas, para planejar ações, para acompanhar, integrar e avaliar aprendizagens.

O ponto de partida para a definição de um projeto é a escolha de um tema ou de um problema motivador, em diálogo com os educandos adultos. O tema pode advir de uma experiência do grupo, de um passeio, de um problema da comunidade, etc., Portanto:

- Comece por uma imersão na realidade: conheça seu grupo e a comunidade;
- Faça um levantamento de temas de interesse, de necessidades ou problemas que afetam a vida deles;
- Estabeleça um plano de trabalho: indique os objetivos, assuntos, recursos e materiais necessários;
- Planeje como vai abordá-lo com a turma o tempo e a seqüência de atividades;
- Elabore um calendário;

- Planeje uma atividade inicial para engajar os estudantes e a culminância;
- Registre o dia-a-dia do projeto.

A sequência didática, pode ser um dos elementos a serem utilizados na concretização de um projeto didático, ou pode também ser realizada a partir de um tema específico, ou para se trabalhar gêneros textuais, ou conteúdos de matemática, etc. As sequencias constitui-se então em uma outra maneira de organizar a prática pedagógica e os temas e conteúdos que se quer ensinar. Pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, orientadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção específica. São utilizadas de forma a organizar o trabalho pedagógico do professor na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimentos que os alunos já dominam na perspectiva que possam alcançar outros níveis de aprendizagem. Podemos então resumir o que é sequencia didática nos seguintes termos:

- Conjunto de atividades (conectadas) e planejadas - para ensinar um conteúdo (etapa por etapa).
- Organizadas observando os objetivos em relação a aprendizagem dos educandos.
- Envolvem atividades de aprendizagem e avaliação.

2.3 – Terceiro destaque - Conhecer as habilidades de leitura e escrita dos alunos

O ponto de partida para a avaliar as habilidades de leitura e escrita dos educandos é conhecer quais são seus conhecimentos prévios sobre determinado tema, conceito, procedimento etc. Uma avaliação inicial, isto é a aplicação de atividades previamente planejadas, é essencial para que se saiba o que os educandos já sabem, quais procedimentos dominam, que atitudes predispõem ou indispõem para realizar a aprendizagem do conteúdo em pauta. Tendo essas informações, o educador pode ajustar seu plano de intervenção pedagógica, adequando-o às condições em que seus educandos se encontram.

Estabelecer e elaborar um processo de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem para os educandos, ajuda a pensar o que cada nova aprendizagem deve propiciar. A aplicação, por exemplo, de atividades que possibilitem os educandos demonstrar aquilo que sabem é fundamental. Pode-se propor situações-problema, tarefas em grupo ou individuais que devem ser acompanhadas por registros do educador de como os educandos realizaram-nas e pela interpretação do educador sobre as produções dos educandos (observações e hipóteses sobre os resultados obtidos).

As informações obtidas e devidamente organizadas oferecem parâmetros para observação de como o educando está se saindo no processo de aprendizagem e os resultados finais que ele conseguiu obter.

Todas as informações obtidas por meio da aplicação de instrumentos de avaliação diagnóstica são determinantes para a elaboração do planejamento do educador e do projeto da escola. São elas que justificam as escolhas de conteúdos, o delineamento de objetivos e a definição metodológica feitas pelos educadores. Além disso, os educadores podem usá-las para explicitar aos educandos o processo de aprendizagem que irão seguir e os objetivos que devem alcançar ao longo de um período escolar.

Apresentamos a seguir um instrumento[3] elaborado pela equipe pedagógica do Projeto Educar para Mudar, para conhecer o que os alunos sabem de leitura, escrita e matemática, a análise das produções dos alunos apresentadas nas respostas, bem como a tabulação dos acertos e erros ajudam os educadores a pautarem o planejamento, contemplando em sequencias didáticas e projetos atividades que possam desafiá-los a continuar a aprender.

Educar	PROJETO EDUCAR PARA MUDAR DIAGNÓSTICO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS EDUCANDOS 2011/2012

Nome _____ Educador (a) _____ Data _____ Local _____	Código

1. ESCREVA:

O nome da cidade onde você nasceu: _____

O nome de uma ferramenta: _____

O nome de um animal: _____

VEJA ESTE AVISO:

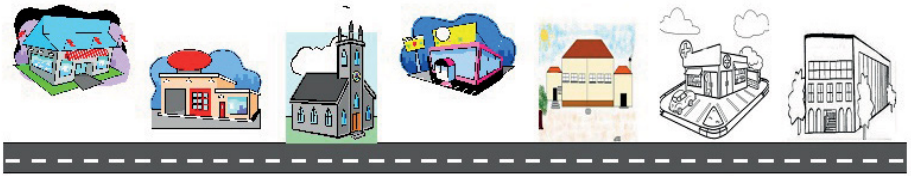
USO OBRIGATÓRIO

O que é obrigatório usar na obra onde está o aviso?

_____

3 O primeiro instrumento diagnóstico utilizado pelo Projeto Educar para Mudar, foi elaborado pela Ong Ação Educativa, o segundo foi reelaborado pela equipe pedagógica buscando adequá-lo aos educadores-aplicadores e educandos atendidos.

VEJA O DESENHO DE UMA RUA:



Padaria Correio Igreja Mercado Escola Farmácia Hospital

1. Para ir da igreja até a farmácia, por quais estabelecimentos uma pessoa tem que passar?

_____
_____

2. Para pagar um remédio de R$ 36,00 essa pessoa deu R$ 50,00. Quanto ela vai receber de troco?

_____
_____

LEIA O AVISO:

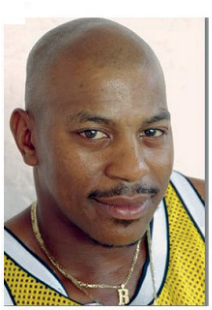
1. Quem deve tomar a vacina?

_____

2. Qual o horário de atendimento do posto de saúde?

_____

VEJA QUANTO DINHEIRO PEDRO E JOSÉ TEM NO BOLSO



PEDRO

JOSÉ

1. Quem tem mais dinheiro, Pedro ou José?

_____

LEIA A NOTÍCIA:

Queimada polui o ar e agrava doenças

As internações provocadas por doenças respiratórias aumentam nos meses de junho e julho em comparação aos outros períodos do ano, no município de Ribeirão Preto, interior de São Paulo.

Pneumonia e asma são as principais doenças causadas por infecções do aparelho respiratório apresentadas em moradores da região.

Essas são as conclusões de uma pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, entre 1988 e 1995.

De acordo com a pesquisa, a queimada de cana é a principal causa da poluição do ar na região de Ribeirão Preto, maior pólo produtor de cana de açúcar e álcool do mundo.

1. Sobre que região do país a notícia está falando?

_____

2. Qual a principal causa da poluição do ar nesta região?

_____

LEIA A PÁGINA DE UM MANUAL:

TELEVISORES FALCONI - MANUAL DO PROPRIETÁRIO
Recomendações importantes

Este televisor foi projetado e produzido dentro das mais rigorosas normas internacionais de segurança.

Para usufruir melhor dessa segurança e obter o melhor funcionamento do aparelho, siga atentamente estas recomendações:

Seu televisor necessita de ventilação. Ao colocá-lo numa estante ou próximo à parede, deixe uma distância de 5cm. Não coloque objetos decorativos ou toalhinhas em cima dele. As ranhuras são para ventilação e devem ficar sempre livres.

Em caso de viagem ou ausência prolongada, desligue o plugue da tomada da parede.

Não deixe cair nenhum objeto ou substância líquida dentro do aparelho. Isto pode causar danos irreparáveis.

Nunca abra a tampa traseira do seu aparelho. Isto deve ser feito somente por técnicos ou oficinas autorizadas.

De acordo com o manual, por que não se pode colocar toalhinhas em cima do televisor?

_____

_____

Veja a tabela de preços de uma lanchonete:

SANDUÍCHES		BEBIDAS	
Misto	R$ 1,50	Cerveja	R$ 1,20
Queijo Quente	R$ 1,30	Refrigerantes	R$ 0,80
Americano	R$ 2,00	Copo de Leite	R$ 0,50
Mortadela	R$ 1,80	Café	R$ 0,40
Linguiça Calabresa	R$ 2,00	Sucos de Fruta	R$ 0,80
Churrasquinho	R$ 2,00		
Frango	R$ 1,50		

Um grupo de oito amigos fez o seguinte pedido numa lanchonete:

2 churrasquinhos
2 linguiças calabresa
2 frangos
2 mistos
3 cervejas
2 refrigerantes
1 suco de fruta

Depois de comer, resolveram dividir a conta entre eles, em partes iguais.

Quanto cada um deverá pagar?

_____

- **Para que servem os resultados do diagnóstico de habilidades de leitura, escrita e matemática?**

As informações obtidas dos diagnósticos devem ser organizadas e analisadas, para subsidiar a práticas pedagógica dos educadores, coordenadores e equipe pedagógica, pois fornecem indícios sobre as necessidades de aprendizagem, as motivações e as expectativas dos educandos. Os resultados sistematizam produzem uma espécie de mapa do grupo dos educandos, permitindo visualizar rotas para iniciar o processo aprendizagem, adaptar o plano didático e projeto educacional em função das pessoas que estão envolvidas e o que elas demonstram que sabem sobre leitura, escrita e matemática, em que etapa do processo de alfabetização elas se encontram.

Neste sentido, os instrumentos de avaliação diagnóstica são essenciais para:

- Que se saiba o que os alunos já sabem;
- Quais procedimentos dominam;

- Que atitudes predispõem ou indispõem para realizar a aprendizagem do conteúdo em pauta;
- Quais são as condições de vida a que estão submetidos e que influem em sua permanência e sucesso escolar.

Os professores podem ainda fazer uso de um portfólio do aluno, possibilitando acompanhar a história escolar do educando, orientando as escolhas no planejamento. Para isto podem fazer utilizar uma "Ficha de Acompanhamento", no caso dos educadores do Projeto Educar para Mudar, eles elaboraram duas, uma para língua portuguesa e outra para a matemática, como podem conferir a seguir.

a) Ficha de acompanhamento de língua portuguesa.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

			LINGUAGEM ORAL		ESCRITA		LÍNGUA PORTUGUESA LEITURA				
Nº	NOME DO ALUNO	DIAGNÓSTICO INICIAL	Exposição de ideias com clareza	Fica atento e interage com a fala dos outros / Faz registro tentando escrever / Escreve faltando letras	Escrita legível com erros ortográficos	Utiliza marcas da linguagem escrita nos seus textos	Identifica palavras trabalhadas	Ler texto com dificuldades	Identifica os tipos de textos trabalhados	Compreende os textos que lê	Retoma os textos para consulta
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											

EDUCADOR: _____

COORDENADOR: _____

b) Ficha de acompanhamento de matemática

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

MATEMÁTICA

		Escrita de Números			Leitura de Números		Cálculo Adição				Cálculo Subtração	Problemas	
Nº	NOME DO ALUNO	Escreve nº até 30	Escreve nº até 999 sem o 0 intercalando	Escreve nº até milhar ou mais	Lê números maiores familiares	Lê números maiores com dificuldades	Lê qualquer nº até milhar ou mais	Faz mentalmente e não explica	Explica os procedimentos utilizados	Faz mentalmente	Explica procedimentos utilizados	Resolve problemas simples com dinheiro	Compara diferentes formas de solução
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													

EDUCADOR: _____

COORDENADOR: _____

Para o preenchimento desses instrumentos os professores devem escrever os nomes dos educandos nas linhas numeradas de 1 a 15. Na coluna intitulada diagnóstico inicial, deverá ser registrado o resultado o código alcançado por cada um dos educandos na avaliação diagnóstica. As áreas privilegiadas são língua portuguesa e matemática.

- Os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa enfocados: linguagem oral, leitura e escrita.
- Os objetivos da aprendizagem de matemática enfocados: escrita de números, leitura de números, cálculo adição, cálculo subtração e resolução de problemas.
- Os educadores devem escrever nas colunas a avaliação da aprendizagem dos educandos indicando por escrito Sim ou Não.
- Utilizar as atividades realizadas em sala de aula, planejadas pelos educadores, para que possam servir de referencias para avaliar nas áreas de conhecimentos:

- Língua Portuguesa (linguagem oral, leitura e escrita);
- Matemática (Escrita e leitura de números; cálculo adição e subtração; resolução de problemas).

2.4 - Quarto destaque: tempos e espaços para alfabetizar e letrar

Os espaços onde acontecem as aulas para os educandos adultos, sejam eles realizados em escolas ou em outros espaços nas comunidades, devem ser organizados a modo favorecer:

- A flexibilidade e a criação de propostas viáveis compatíveis, como novos formatos.
- O diálogo e a negociação entre todos os envolvidos;
- A articulação e a mobilização dos grupos que tomam parte do processo educativo e de outros da comunidade;
- O intercâmbio de experiências e saberes;
- O fortalecimento das identidades e o reconhecimento das singularidades.

O ambiente mesmo sendo simples, quando os locais forem em comunidades, como salões de associações, garagens, etc., e mesmo nas escolas, devem ser acolhedores e propício para:

- A Socialização: conversas, trocas, intercâmbios, estabelecimento de amizades, festas;
- O Estudo: reuniões, apresentações, trabalhos em grupo, trabalhos individuais;
- A Participação: reuniões com a comunidade, exposição de trabalhos.

A rotina diária deve ser planejada com constância, equilíbrio e variação na dinâmica da aula. Os momentos diários devem privilegiar conversas para introduzir atividades, estudo de temas, para socialização de opiniões, soluções de tarefas etc. Além de leituras variadas selecionas e realizadas pelo alfabetizador.

Seria muito rico a possibilidade de criação de cenas variadas num mesmo dia, como por exemplo, trabalhos em grupo, atividades coletivas, atividades diferenciadas, atividades individuais.

As situações de aprendizagem devem assegurar atividades de resolução de problemas, sistematização de informação; uso do livro didático, jogos para aprender, momentos de descontração, de pesquisa, de exercitar procedimentos etc. É importante que se dê atenção as trocas de informação; escrita espontânea, soluções das tarefas, leituras e contatos individuais com materiais escritos.

2.5. Registros: caderno e diário e outros...

Os principais instrumentos utilizados pelos professores para fazerem o registro de sua prática pedagógica são o diário de classe e o caderno de planejamento, onde figuram as atividades desenvolvidas no dia. De uma maneira geral sabemos que os registros são produzidos de forma aleatória, sem muito critério sobre o que é importante de constar nesses documentos, portanto, não significam uma maneira de revisitar sua prática.

Com já apontamos anteriormente, registro é utilizado com duas funções: a primeira como planejamento da prática e a segunda como descrição das atividades que foram realizadas. Algumas pesquisas realizadas com professores, indicam que a sistematização escrita é feita para descrever as atividades que são consideradas importantes, ou que são cobradas pela coordenação pedagógica da instituição escolar. Muitas vezes, os professores mais experientes, com muito tempo no magistério sentem-se seguros e avaliam que não necessitam fazer planejamento, ou algum tipo de registro sobre seus alunos para verificar o que deu certo ou não nos trabalhos pedagógicos realizados junto aos seus educandos, acreditam que para planejar ou repensar atividades futuras esses procedimentos são dispensáveis.

Para Zabalza (2004), a qualidade do exercício profissional não está assegurada por realizar uma determinada atividade, o verdadeiro desenvolvimento do trabalho docente ocorre quando há necessidades de buscar instrumentos de levantamento e análise de informações sobre a própria prática pedagógica que possibilite que o docente a revisite, a reajuste caso se preciso.

Seria importante discutir com os professores quais são as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica a partir de diferentes instrumentos de registro escrito. Pois, até o mais comum dos documentos utilizados em todas as escolas, muitas vezes considerado apenas como mais um ato burocrático, o diário de classe, pode trazer não apenas descrições, mas informações importantes para reflexão sobre os educandos e o que se faz no dia a dia.

A equipe gestora e pedagógica das instituições escolares deveria assegurar que a prática de registro fosse realizada pelos professores de forma significativa, demonstrando sua importância e valor para rever e replanejar a prática pedagógica. A formação contínua e sistemática realizada na escola deveria privilegiar estas discussões com todo o corpo docente.

É inegável o fato de que o registro escrito é uma importante forma de sistematização do trabalho do professor e garante a intencionalidade de sua ação, além de ser um respaldo para o desenvolvimento do seu trabalho.

Paulo Freire (2009) aponta a importância de o professor vencer o medo de escrever, de registrar, de expor suas ideias, tornando-se, assim, autor e assumindo a autoria de seu pensamento e do conhecimento que é construído a partir da sua prática cotidiana na escola junto com os educandos.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi apontar a importância do registro da prática pedagógica que ocorre o tempo todo no cotidiano da escola, produzido pelos docentes, pelos educandos, na relação desses sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

Optamos por trazer várias indicações da importância de ressignificar os vários tipos de instrumentos de registros que existem e que circulam na escola, ora de maneira impositiva, ora de maneira burocrática. Vários dos exemplos aqui apresentados foram produzidos a partir de um processo de formação continuada com educadores populares que visam melhorar a qualidade da educação junto aos jovens e adultos e ao mesmo tempo ir se formando neste processo, como docentes, profissionais, autores de sua própria prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

BICCAS, Maurilane de Souza (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos: muito além das letras e dos números. Coleção princípios básicos**. São Paulo: CCECAS, 2007.

FERNANDES, D. G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. v. 1. 110p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. – São Paulo: Olho d'Água, 2009

HERNANDEZ, Fernando. Pasión en el proceso de conocer. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 332, p. 46-51, feb. 2004.

HERNANDEZ, Fernando. Projeto. **Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: **Projeto Revista de Educação** (4), 2a ed. Porto Alegre: Projeto, 2004.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar** Teoria e Prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004

Vamos pensar

Pontuando

1. A alfabetização na visão ampla é concebida como uma ferramenta que propicia o exame crítico sobre as vidas das pessoas, sobre os problemas que as afetam, individualmente e em comunidade, e sobre as possibilidades de intervenção para que tais problemas sejam superados, favorecendo a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais. O termo também pode abarcar aprendizagens que se dão ao longo de toda a vida, em diferentes áreas, como alfabetização digital, alfabetização cartográfica etc. Pode ainda ser visto como etapa da escolarização básica, organizada em ciclos, séries, termos ou módulos em programas e currículos da EJA.
2. Alfabetização na visão restrita é ensinar e transmitir conhecimentos daquele que sabe tudo, para aquele que não sabe nada; Saber ler e escrever constitui-se em ferramentas capaz de promover o sucesso e o bem-estar individual e social dos analfabetos. O ensino e aprendizagem se fixa prioritariamente nos conhecimentos linguísticos.

Glossário

Projetos didáticos são recursos para organizar a aprendizagem a partir de temas, situações significativas ou problemas que afetam a comunidade e os estudantes. Proporciona a descoberta e o entendimento da realidade pessoal, social e cultural. Parte de um tema ou problema motivador. Formulação e resolução de problemas a partir do diagnóstico.

Sequencias didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

A **avaliação** sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano.

A prática da avaliação pressupõe a relação entre professor, conhecimento e sujeito do conhecimento. Em outras palavras: a avaliação está vinculada ao que o professor considera conhecimento válido, útil, desejável e ao que o professor considera ser o processo de construção desse conhecimento. A perspectiva atual é a de considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como mediador e orientador desse processo. (LIBÂNEO, 2004, p. 253).

Avaliação diagnóstica de uma maneira geral pode ser compreendida como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas.

Referências

BICCAS, Maurilane de Souza (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos:** muito além das letras e dos números. **Coleção princípios básicos**. São Paulo: CCECAS, 2007.

FERNANDES, D. G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. v. 1. 110p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1984.

HERNANDEZ, Fernando. Pasión en el proceso de conocer. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 332, p. 46-51, feb. 2004.

HERNANDEZ, Fernando. Projeto. **Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2001.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar** Teoria e Prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

III - Materiais Específicos

Claudia Lemos Vóvio

O uso de materiais que medeiam o processo de ensino e aprendizagem e outros recursos didáticos produzidos por grandes editoras para a Educação de Jovens e Adultos é recente e até pouco tempo poderíamos dizer que se tratava de uma produção escassa. À medida que se institucionaliza a EJA e se reconfigura seu lugar na Educação Básica, a produção de livros didáticos, paradidáticos e literários também se transforma. Seja por meio de políticas educacionais que implicam a compra e distribuição gratuita de livros didáticos para a EJA, abrangendo Ensino Fundamental e Ensino Médio no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD EJA), seja por meio de políticas de incentivo para a produção de livros de literatura voltados aos neoleitores, como feito no Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), em anos recentes. Como afirma Mello (2013), há educadores (as) e gestores (as) que "relutam" diante da produção de conjuntos de livros voltados a diferentes contextos e a um grupo de sujeitos tão diverso e heterogêneo como aqueles para quem a EJA se dirige. Neste caso, há um grande incentivo para que educadores (as) ou grupos organizem materiais e recursos que deem conta da diversidade e da consideração de realidades locais e necessidades de aprendizagem de cada turma. Há outros, no entanto, que compreendem os livros didáticos como recursos imprescindíveis para apoiar as práticas pedagógicas e seu planejamento e ação. Para Cury (2009, p. 121)

> O livro, indispensável na materialização de conhecimentos, elemento simbólico da passagem da passagem da leitura ao leitor, foi se universalizando para todo o (atual) ensino fundamental. Socorrendo populações de baixa renda ou não, ele é um material didático sine qua non para o acompanhamento dos estudos e para propiciar maior segurança aos alunos. Ele não resume em si o conjunto de materiais didáticos, mas ele é indispensável na ação de apoio aos alunos.

Convergindo com a afirmação de Cury, pesquisas sobre práticas de leitura e democratização de materiais escritos no Brasil, como o Inaf (IPM, 2011) e Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2010), indicam a crescente presença desses materiais escritos, especialmente entre os brasileiros mais escolarizados.

E você utiliza livros didáticos e outros recursos para planejar e organizar suas práticas pedagógicas? Qual o papel desses materiais em suas aulas e escola? E os estudantes de sua escola recebem livros didáticos e eles utilizam nas aulas?

Antes de começar nossos estudos, vamos assistir a um vídeo que conta um pouco a história desses materiais que, no campo pedagógico, tem ganhado cada vez mais espaço e que, no Brasil, aquece enormemente o mercado editorial: os livros didáticos!

O vídeo foi produzido para a série Nossa Língua Portuguesa, pela TV Escola/MEC, e chama-se *Livros didáticos ontem e hoje*. O vídeo trata das transformações pelas quais esse recurso de apoio à educação escolar passou e sobre a necessidade de contemplar outros recursos no planejamento e práticas pedagógicas. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me003531.mp4

Texto de Estudo

Para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a produção de livros didáticos e outros recursos na EJA, vamos ler o texto do pesquisador Paulo Eduardo Dias Mello, que se dedicou ao estudo de materiais produzidos por educadores (as) e estudantes da EJA no âmbito das escolas públicas, entre os anos de 1990 e 2000. Para tanto, Mello utilizou o Acervo EJA do MEC.

Atente-se para alguns assuntos tratados no artigo:

- O que define um impresso como livro didático, o que o caracteriza;
- A presença de materiais impressos e materiais didáticos na EJA durante o século passado e na atualidade;
- A autoria desses materiais;
- As fontes que fundamentaram a produção dos livros analisados por Mello;
- O formato e as condições de produção e impressão desses materiais;
- A variabilidade de livros didáticos da EJA.

MELO, Paulo Eduardo Dias de. Um olhar sobre a produção didática da Eja: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013, p. 101-118. Disponível em http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/246/211, acesso em abril de 2015.

IV - Literatura para Todos

Texto de Introdução

Apesar de jovens e adultos não ou pouco escolarizados produzirem inúmeros saberes e participarem cotidianamente de situações nas quais a língua escrita é necessária para interagir com outras pessoas, a grande maioria encontra-se em processo de formação como leitores, isto é, construindo competências leitoras e desenvolvendo conhecimentos que os permitam tornar-se leitores autônomos diante de textos os mais variados. Nesse sentido, neoleitores se diferenciam dos leitores autônomos, aqueles que processam e constroem significados para o que lê, que tiram proveito de suas leituras de acordo com os objetivos que perseguem e que na relação que estabelecem com textos e autores constroem conhecimentos. Segundo Tiepolo (mimeo, s/n),

> os neoleitores se caracterizam por apresentarem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita, mas têm em comum o fato de estarem iniciando a construção de um acervo de leitura de textos escritos e terem pouca experiência de leitura em que a mediação do outro não esteja presente.

Estamos nos referindo a pessoas que estão construindo vínculos com textos e que necessitam de um acervo e de mediadores para que esta conexão se dê e novos conhecimentos (sobre a linguagem escrita, sobre as situações comunicativas e sobre os textos que são mobilizados, sobre o mundo e relações sociais, entre outros) sejam produzidos. Segundo Àvila (INSTITUTO C&A, 2007, p. 24),

> mediar a leitura é criar esta ponte entre o sujeito, um possível leitor, e o livro. É poder construir com o sujeito os caminhos para a superação, de forma lenta e gradual, de suas necessidades de saber e compreender o mundo. É estar com ele, lendo o mundo, a partir do livro.

Se, desde o final do século passado, assistimos a um incremento da produção literária para neoleitores infantis, estamos distantes de produzir com a mesma intensidade e riqueza livros que privilegiem neoleitores jovens e adultos. Neste sentido, como uma das ações do Programa Brasil Alfabetizado, em 2006, o MEC implementou o Programa Literatura para Todos.

A *Coleção Literatura para Todos* é resultado de uma política pública de incentivo à leitura para estudantes da EJA, que teve início em 2006 e cuja última edição foi em 2012. Inicialmente,

tinha como objetivo atender aqueles que haviam concluído o Programa Brasil Alfabetizado e outros programas que se restringiam a alfabetização desses sujeitos, posteriormente, passou a ser distribuída às redes públicas de ensino que ofertam a EJA.

As obras foram criadas a partir da organização de Concursos, a fim de estimular a criação de obras literárias específicas para neoleitores jovens, adultos e idosos, ampliando o acesso dessas pessoas à literatura. Em cada concurso, previu-se a produção de coleções compostas de livros de contos, crônicas, novela, poesias, gêneros da tradição oral e teatro. Além das obras, especialmente produzidas para estudantes jovens e adultos, recém-alfabetizados e em processo de escolarização (neoleitores), o conjunto previu também um manual dirigido aos (às) educadores (as), denominado *Literatura para todos: conversa com educadores.*

As ações de 2006 a 2012, visaram, portanto, a realização de concurso literário para a escolha das obras e a reprodução e distribuição das obras premiadas nas turmas de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Referências

ÀVILA, Alais R. Mediação. In: INSTITUTO C&A. Prazer em ler: registros esparsos da emoção dos caminhantes nas lidas com a mediação. São Paulo: Cenpec; Instituto C&A, 2007, p. 23.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Neloeitores no Brasil Alfabetizado. Mimeo.

SAIBA MAIS

Assista ao vídeo produzido pelo MEC que explica o Programa e a concepção de leitores assumida a fim de apoiar e disseminar a produção literária nacional aos estudantes da EJA

Vídeo Conheça o Programa

http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=7410

Descubra as obras, acesse primeiro manual feito para a Coleção Literatura para Todos, disponível no site do MEC: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003429.pdf, acesso em abril de 2015.

Texto de Estudo

Para saber mais sobre o Programa leia a resenha da Coleção Literatura para Todos, elaborada por Ira Maria Maciel e publicada na Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, set/dez., 2007, p. 537-540. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a14v1236.pdf, acesso em abril de 2015.

Ideias para disponibilizar acervos variados nas turmas de EJA:

Sacola de Palavras – Confeccionada de tecido (...), serve para o transporte dos livros que são retirados por empréstimo e é devolvida junto com os livros. Ajuda a compor um cenário que confere lugar de destaque à leitura, além de realçar a importância do zelo, do cuidado que se deve ter com o livro.

Baú de Palavras – Trata-se de uma iniciativa que atende às famílias das crianças e os profissionais da escola. Todas as sextas-feiras, o baú, repleto de livros e revistas, fica disponível num dos espaços da escola e os interessados fazem a retirada de livros e/ou revistas, assim como, nesse mesmo dia, fazem a devolução do que já foi lido.

Carrinho de Palavras – Funciona como um espaço de leitura itinerante, que permanece durante uma semana em cada sala, no sistema de rodízio. É composto de livros, revistas, gibis, aparelho de som, CDs, entre outros, que são explorados (...), contando com a mediação da professora da sala.

Painel de Palavras – Bases fixas padronizadas, de material de alta durabilidade, foram espalhadas pelas salas e corredores da escola, para que professoras e crianças pudessem expor as suas produções, possibilitando serem lidas por outros, criando-se uma ambiência favorável à leitura em todos os espaços.

Bolsões de Palavras – São expositores padronizados e colocados em todas as salas de aula. Neles há vários bolsos que servem para expor livros, jornais, revistas, folhetos, acessíveis (...), que a eles recorrem quando precisam ou quando são orientados pelas professoras.

Retirado de INSTITUTO C&A. Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhantes nas lidas com a mediação. São Paulo : Cenpec; Instituto C&A, 2007, p. 35

Ideias de atividades de mediação que podem ser realizadas pelos professores com estudantes da EJA:

- sessões de leitura livre, na qual os estudantes escolhem o que querem ler a partir de um acervo da turma, contendo variados suportes (jornais, revistas, livros, folhetos etc.) com diferentes gêneros textuais (contos, crônicas, verbetes, novelas, poemas, artigos de opinião, notícias etc.);

- círculos de leitura, nos quais um leitor proficiente lê obras ou trechos em voz alta e os estudantes podem conversar sobre o que ouviram/leram e trocam informações;
- sessões de empréstimo de livros e outros materiais que compõem o acervo da classe;
- entrevistas com autores de livros, jornalistas, professores, moradores da comunidade, tendo como pano de fundo a leitura e sua importância;
- vivência de momentos coletivos e dirigidos como “eu li e gostei muito”, ou o livro que mexeu com minha cabeça;
- elaboração de murais com resenhas de obras literárias, reportagens sobre autores, capas de livros etc..

Adaptado de INSTITUTO C&A. Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhantes nas lidas com a mediação. São Paulo : Cenpec; Instituto C&A, 2007, p. 46-47.

Saberes mobilizados

Estratégias político-didático-pedagógicas para EJA

Neste módulo, trouxemos quatro temas centrais quando se focalizam as estratégias político-didático-pedagógicas para EJA: o currículo da EJA; o processo de ensino aprendizagem; materiais didáticos e literatura para todos. Em todos os temas, destacamos a necessidade de uma educação de qualidade que tenha em seu horizonte: a) as demandas sociais postas para a participação em sociedades nas quais a educação escolar é central na definição de trajetórias sociais e profissionais, b) as necessidades de aprendizagem, e c) a diversidade e as especificidades dos sujeitos e a quem estas ações educativas são dirigidas. Nosso intuito é que os estudos e atividades individuais e grupais prestem-se à reflexão sobre as escolhas pedagógicas e educativas que cada professor, gestor, escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, e programas educativos efetivam. Tal reflexão fundamenta-se nas funções atribuídas na atualidade à Educação de Jovens e Adultos. Também esperamos que nesse módulo professores possam reafirmar as práticas pedagógicas inovadoras e solidárias aos sujeitos da EJA que já realizam e inspirarem-se para a criação de tantas outras que atendam às demandas de ordem local, de acordo com os grupos e comunidades nas quais esta educação se insere.

Indicação de leituras

Currículo na EJA

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16223 (acesso em abril de 2015).

OLIVEIRA, Inês B. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, v. 33, n. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 104-110. Disponível em http://www.redalyc.org/pdf/848/84813264004.pdf (acesso em abril 2015)

ABREU, C. B. de M.; VÓVIO, C. L. (2010) Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. **Educação,** Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan. /abr. 2010. Disponível: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1374/798.

Processo de ensino e aprendizagem

BRASÍLIA. **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental** (Caderno de reflexões). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9ar52kgj-c0J:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8301%26Itemid+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br (acesso em abril de 2015)

Materiais Didáticos

TAKEUCHI, Marcia R. **A análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. Dissertação [Mestrado]. Puc São Paulo. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/12/TDE-2005-03-02T07:45:01Z-260/Publico/dissertaeja.pdf

Literatura para Todos

TAKADA, P. Que textos literários ler na Educação de Jovens e Adultos? **Nova Escola**, Edição Digital. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/eja-textos-literarios--ler-educacao-jovens-adultos-637180.shtml (acesso em abril de 2015)

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Jovens leitores e suas bibliotecas íntimas. In: **30ª Reunião Nacional da Anped**, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007. Disponível em http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-2927--Int.pdf (acesso em abril de 2015)

EITERER, Carmem Lúcia; ABREU, Juliana Valéria. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan. /abr. 2009 Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7KAUi-9x2XY-J:seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/2585/2210+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br (acesso em abril de 2015)

PAIVA, Jane Paiva; Berenblum, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan. /Abr. 2009 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10 (acesso em 2015).

Retomada

Estratégias político-didático-pedagógicas para EJA

Neste módulo realizamos uma reflexão sobre a organização de currículos e de práticas educativas orientadas para a garantia do direito humano à educação, para o reconhecimento e consideração da diversidade, das diferenças e desigualdades. Neste sentido abordamos quatro temáticas reconhecidas como pilares nesta discussão:

1. O currículo na Educação de Jovens e Adultos.

Tratamos dos princípios, conceitos e proposições para a organização de processos de ensino e aprendizagem voltado as pessoas jovens e adultas. Tomamos como ponto de partida a necessidade de se reconhecer que os jovens e adultos são sujeitos de direitos e os currículos, sua organização deve ser pensada para garantir esses direitos e refletir as funções atribuídas: reparadora, equalizadora e qualificadora. Discutimos a importância de se estabelecer critérios para a seleção e organização dos saberes curriculares, observando os tempos de escola que necessitam ser flexíveis para garantir o direito, suas condições de vida e necessidades de aprendizagem, bem como os saberes e patrimônios culturais de pessoas jovens e adultas, construídos em outras bases e âmbitos que não o escolar. Também tratamos de outra dimensão aquela que se refere aos princípios que podem ordenar o currículo de EJA: a diversidade, a heterogeneidade, patrimônios culturais dos educandos, assegurando o acesso e apropriação de conhecimentos fundamentais para continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

2. Processos de ensino e aprendizagem: planejamento, práticas pedagógicas, avaliação e registro

Neste segundo tema da Unidade, apresentamos e refletimos sobre algumas abordagens e metodologias direcionadas às práticas educativas na EJA. Neste sentido, optamos por retomar discussões já realizadas em outros módulos e unidades que reafirmam a concepção de alfabetização e letramento adotado neste processo de formação de professores. Isto se fez necessário para analisarmos quais são os conhecimentos que os jovens e adultos possuem antes de entrar nas turmas de EJA. Estes diagnósticos avaliativos foram tomados como um dos pilares fundamentais de registro e fundamentação para os planejamentos didáticos e para a busca de práticas pedagógicas mais significativas e motivadores. Destacamos também a forma como os temas e conteúdos podem ser trabalhados e apresentamos vários instrumentos de planejamento e avaliação voltados as práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos.

3. Materiais didáticos-pedagógicos para EJA

Privilegiamos a discussão sobre a produção de materiais didáticos para a EJA, normatizada, na atualidade, pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD EJA). Além dos livros didáticos para a EJA, foi abordado como educadores e ou grupos organizam ou podem organizar materiais e recursos que deem conta da diversidade e da consideração de realidades locais e necessidades de aprendizagem de cada turma. Uma questão central desenvolvida e problematizada é a forma como os livros didáticos e outros recursos são utilizados para planejar e organizar suas práticas pedagógicas.

4. Literatura para todos

Abarcamos a produção literária para a EJA, bem como a necessária mediação dos educadores a fim de formar leitores autônomos, capazes de tirar proveito de suas leituras em benefício próprio, a partir de objetivos e necessidades, bem como de posicionar-se frente aos textos.

Cada um dos temas, portanto, foram configurados a fim de fundamentar um tipo de escolarização e de educação para pessoas jovens e adultas, comprometida com as necessidades de aprendizagem e a favor dos grupos aos quais se destina.

MÓDULO 4

DIVERSIDADE E CIDADANIA

Coordenadora: Rosário Silvana Genta Lugli
Conteudista: Aline Abbonízio

APRESENTAÇÃO

Figura – Alunos em uma escola indígena.
Fonte: Secom, 2015[1].

Neste módulo vamos pensar sobre diversidade e cidadania na educação de pessoas jovens e adultas a partir de cinco temas: educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação de pessoas privadas de liberdade e educação de povos e comunidades tradicionais. Uma das ideias aqui será apresentar algumas informações introdutórias sobre cada um destes temas de forma a inseri-los num campo maior de disputa pelo reconhecimento de direitos, elaboração de políticas e, o principal desafio, a efetiva implementação das políticas.

Como veremos, o reconhecimento de direitos específicos para estas populações foi consequência de mobilizações e articulações dos próprios sujeitos e seus apoiadores que, agora, lutam por sua realização e pela participação na construção de iniciativas a seu favor. Outra ideia aqui será acessarmos e reunirmos informações que colaborem, de alguma forma, para ampliarmos nosso olhar sobre a diversidade cultural no Brasil e de que forma ela se relaciona com as desigualdades sociais e com nosso modelo predominante de desenvolvimento econômico.

Conhecer algumas iniciativas de escolarização nesses contextos específicos poderá trazer novos horizontes para a consideração da diversidade presente em cada uma das salas de EJA espalhadas pelo Brasil, independente de sua localização geográfica e pertencimento étnico ou territorial.

1 Disponível em: http://www.secom.mt.gov.br/download.php?id=147920.

[Ponto de partida]

Figura – Escola Indígena em Guajará Mirim, RO.
Fonte: Aline Abbonizio, 2011.

Perguntas diagnósticas:

O que o reconhecimento da diversidade tem a ver com cidadania? Qual a importância deste debate na educação de pessoas jovens e adultas?

[Texto de Introdução]

As questões que envolvem o reconhecimento da diversidade e o respeito à diferença vêm, crescentemente, tornando-se objeto de estudos no campo educacional e demanda para as escolas. Antes disto, tais questões têm sido apropriadas e manejadas por grupos que se reconhecem e vêm sendo reconhecidos como culturalmente diferenciados. Este processo culminou na formulação de legislações e parâmetros que buscam proporcionar elementos para a superação das desigualdades econômicas e sociais produzidas pela subordinação dos grupos que não fazem parte do padrão cultural dominante. Trazer este debate para a Educação de Jovens e Adultos significa dar valor para a própria diversidade de trajetórias e intenções trazida por cada estudante, mas, também, significa ampliar nossas percepções sobre a formação da sociedade brasileira e universalização de direitos.

[Texto para reflexão]

Um traço típico da educação escolar, independente da etapa de ensino ou o contexto social em que estão inseridas as escolas, é a busca pela transmissão de saberes cuja legitimidade decorre do fato de serem considerados universais e indispensáveis para a vida futura dos/das estudantes. A ênfase na transmissão de conhecimentos pretensamente universais e que supostamente possam ser úteis na vida futura dos estudantes acabou por distanciar a escola de aspectos particulares das pessoas às quais se dirige e de suas atuais condições de vida.

Este tipo de orientação marcou por muito tempo a educação básica de pessoas jovens e adultas. Àquela noção de transmissão de saberes considerados universais soma-se a de que haveria uma idade certa ou própria para se aprender, o que imprimiu a marca da educação supletiva, compensatória, focada mais naquilo que não se teria aprendido num tempo ideal do que naquilo que seria útil e produtivo para se aprender no momento presente, da juventude ou da vida adulta.

A proposição de outro paradigma para a Educação de Jovens e Adultos estará baseada, dentre outras ideias, na adequação da escolarização às necessidades atuais de vida das pessoas envolvidas por suas ações. Isto implicará em tentativas de compatibilização daqueles aspectos universais com outros particulares das pessoas às quais se dirige o ensino, o que permite supor que a escolarização passa a ter um papel positivo no enfrentamento de condições sociais desfavoráveis.

Sob este aspecto, a Educação de Jovens e Adultos vem enfrentando dois grandes desafios: a ampliação da oferta de escolarização e a qualidade desta oferta. De forma similar, são estes desafios que ainda estão postos para a realização do direito à escolarização de pessoas indígenas, camponesas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhas, dentre outras, que se deparam com escassas oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, com oportunidades desvinculadas de suas características culturais, suas necessidades de desenvolvimento local e aspirações de futuro enquanto grupos culturalmente diferenciados.

O mesmo desafio está posto para as pessoas que buscam a escolarização no sistema prisional. A educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade vem saindo, a passos lentos, de uma situação de invisibilidade, enfrentando tanto o desafio da universalização do direito à educação como da construção de oportunidades que favoreçam um restabelecimento social com autonomia.

SABERES SISTEMATIZADOS

Educação do Campo

Figura – Sala de aula de agricultores.
Fonte: Incra, 2015[2].

Qual a diferença entre educação rural e educação do campo? Quem são os sujeitos do campo e a qual tipo de educação eles têm direito? Quais os principais desafios a serem enfrentados para a efetiva realização destes direitos? Ao abordarmos estas questões, vamos nos deparar com os vários sentidos atrelados à escolarização de pessoas que vivem em áreas não-urbanas, desde aquela destinada prioritariamente aos camponeses até a proposição da noção de *campo,* que inclui outras territorialidades, como florestas, regiões costeiras, extrativistas e, consequentemente, uma grande diversidade de sujeitos, como caiçaras, ribeirinhos, pescadores, pequenos agricultores, quilombolas e demais grupos vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

[Texto de estudo]

O debate sobre educação do campo no Brasil é muito recente. Suas origens coincidem com o final da ditadura militar (1964-1984) e o processo de abertura política, a partir, principalmente, da articulação de movimentos sociais do campo e de outras organizações da sociedade civil que vão atuar na estruturação de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de direitos.

Neste contexto, ganha força a crítica ao tipo de escolarização até então destinada às populações do meio rural. Como explicam Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos no Dicionário da Educação do Campo, a "educação rural" sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação dos homens e

2 Disponível em: http://www.incra.gov.br/noticias/agricultores-maranhenses-sao-alfabetizados-pelo-pronera

das mulheres ao produtivismo e à idealização do mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para as cidades. Sob este aspecto, a educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador.

Marlene Ribeiro, no mesmo Dicionário, acrescenta que os escassos registros históricos existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas, efetuadas até a década de 1970, estiveram sob influência dos Estados Unidos, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério de Educação. Sua atuação partia de uma visão externa à realidade brasileira, da suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento.

O que produziu a diferenciação entre a *educação do campo* da histórica *educação rural*, continuam as autoras, foi o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando uma nova concepção de educação que incluísse suas histórias de origem, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho e outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades do mundo rural.

Como registra o documento base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, passou-se a utilizar a palavra *campo* ao invés de *rural* com o objetivo de construir uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Desta forma, a educação do campo se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas e os diversos segmentos vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Ainda sem incorporar a complexidade daqueles posicionamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 28, estabelece que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Passados cinco anos, o Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação já incorpora a mudança terminológica que vinha sendo proposta pelos movimentos sociais e seus aliados nos meios universitários, o que vai refletir na maior amplitude do conceito e na consideração da diversidade dos sujeitos do campo:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

O mesmo Parecer pondera que os movimentos sociais do campo defendem mudanças na ordem vigente, na escolarização instituída, no sentido de considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Outra medida importante e que vai ao encontro daquelas reivindicações é a inclusão da educação do campo como modalidade da educação básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2010:

> Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
>
> Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Um ano antes da publicação das Diretrizes, outro marco importante para os segmentos não-urbanos é a aprovação da Lei n. 11.947, de junho de 2009, que determina a compra, por parte das redes de ensino de, no mínimo, 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares:

> Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

Entretanto, como ponderam Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos no Dicionário da Educação do Campo, não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade.

Além da oferta de atendimento educacional para os segmentos do campo ser ainda insuficiente, soma-se a este quadro a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados.

No interior de muitas redes municipais e estaduais de ensino ainda não foram constituídos órgãos específicos para o encaminhamento das políticas e da coordenação das escolas do campo que possam atuar, inclusive, na formação continuada dos docentes.

As mesmas autoras ainda ressaltam que, de todos os aspectos característicos da educação do campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas. Esta política, promovida pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, vem promovendo a nucleação das escolas e investindo na oferta de transporte de estudantes para as zonas urbanas.

O fechamento das escolas do campo tem sido reiteradamente criticado e condenado pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Educação, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência e absenteísmo. Ainda assim, reportagem da Folha de S. Paulo de 03/03/2014 indica que, no Brasil, oito escolas são fechadas por dia na zona rural.

Apesar da intensa mobilização em torno do reconhecimento da educação do campo, esta modalidade da educação básica não é sequer mencionada nas estatísticas oficiais disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). No sistema DataEscola-Brasil, a busca por informações sobre número de escolas não distingue a modalidade educação do campo. Há uma distinção para escolas indígenas, escolas quilombolas, em unidades de uso sustentável e em área de assentamento, no entanto, não é possível empreender uma busca direta sobre as escolas da “zona rural”. Já no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica

2012 também não há menção a escolas do campo, ainda que também apresente distintamente números sobre escolas indígenas, quilombolas e de assentamentos da reforma agrária:

> A matrícula na educação básica nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, em terras indígenas e em assentamentos da reforma agrária apresentou ligeira queda entre os anos de 2011 e 2012. A expansão da educação infantil foi tímida e a matrícula no ensino fundamental representa mais de 70% da matrícula na educação básica nessas áreas diferenciadas. O ensino médio teve forte expansão nas áreas remanescentes de quilombos e nos assentamentos, ao mesmo tempo em que se observa forte presença de EJA nessas comunidades.

Neste mesmo documento, uma única tabela traz números de matrículas em escolas localizadas na "zona rural": pouco mais de 6 milhões de matrículas na educação básica, sendo que mais de 470 mil pessoas estavam matriculadas na EJA. Já os resultados do Censo Escolar 2013 revelam a existência de 70,8 mil escolas nas zonas rurais. Ou melhor, o Censo traz informações sobre o total de escolas no Brasil e estados e o total de escolas urbanas, distinguindo as esferas federal, estadual, municipal e particular. Neste caso, é calculando a diferença entre o total geral e o total de escolas urbanas que chegamos ao número de escolas que não são urbanas.

Isto demonstra, em grande medida, a invisibilidade da educação do campo no debate maior sobre educação básica. Os dados disponíveis não revelam a esfera de governo responsável pelas escolas não-urbanas, tampouco traz informações sobre seus sujeitos e seus territórios, o que poderia incidir fortemente no desenho de políticas públicas mais adequadas e eficazes.

Para que saia desta invisibilidade, existem outros inúmeros desafios a serem enfrentados no âmbito da educação do campo, como a formação inicial e continuada de docentes e gestores, a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, a construção de materiais didáticos contextualizados, a constituição de órgãos específicos no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação, a institucionalização das diretrizes da Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de educação e a abertura de concursos públicos específicos.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Agricultores maranhenses são alfabetizados pelo Pronera

http://www.incra.gov.br/noticias/agricultores-maranhenses-sao-alfabetizados-pelo-pronera

Jornada Científica do Projovem Campo começa nesta quarta-feira (22)

http://www.portalodia.com/noticias/nos-municipios/jornada-cientifica-do-projovem-campo-comeca-nesta-quarta-feira-22-217437.html

Educação Indígena

Figura – Índio e o uso do microscópio.
Fonte: Encontro de culturas, 2015[3].

Olhar para a questão indígena é, em primeiro lugar, olhar para a nossa imensa diversidade sociocultural. Estamos acostumamos a tratar as populações originárias do Brasil genericamente como índios ou indígenas, dois termos que não dão conta da especificidade de cada grupo ou nação. Por este motivo, procuraremos mostrar aqui um universo extremamente variado de costumes, de línguas e, sobretudo, de relações históricas com outras populações originárias e com a sociedade não-indígena dominante.

Desta forma, pensar educação escolar indígena é pensar um tipo de educação baseada nas noções identitárias de cada povo ou comunidade. Além disto, a noção de diversidade sociocultural é fundamental para refinarmos nossa forma de abordar a história e a cultura dessas populações em nossa prática docente.

[Texto de estudo]

Para começar nossa conversa, a primeira ideia a ser enfatizada é a da imensa diversidade de povos indígenas no Brasil. Ainda que os meios de comunicação de massa e muitos livros didáticos continuem reforçando a imagem do índio "genérico" e "autêntico" – pessoas vivendo em ocas, nuas ou semi-nuas, nas florestas, pescando, caçando etc. – a realidade destas populações revela muitas outras maneiras de ser indígena no Brasil hoje.

Para construirmos um panorama geral, vamos utilizar algumas das informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, a partir dos resultados do Censo Demográfico de 2010. Uma novidade deste Censo foi que o IBGE, pela primeira vez, investigou, dentre a população autodeclarada indígena, seu pertencimento étnico e suas línguas.

3 Disponível em: http://www.encontrodeculturas.com.br/2010/noticiasDetalhe.php?id=344

O Censo revelou que, em 2010, cerca de 900 mil pessoas se autodeclararam indígenas, sendo que a maioria delas, 64%, residia na zona rural e 36% em área urbana. Vivendo em terra indígena, rural ou urbana, eram 57%. A população total se reconheceu em 305 etnias diferentes. Os Tikuna eram os mais numerosos, 46.045 pessoas, seguidos pelos Guarani Kaiowa, que somavam 43.401, os Kaingang, que eram 37.470, os Makuxi, 28.912 e os Terena, com 28.845 pessoas.

Em situação oposta estão os Tapiuns, Sapará, Laiana, Salamãy, Akuntsú, Kanamanti, Wakalitesu, Alaketesu, Naravute, Karafawyana, Yaipiyana e Kokuiregatejê, que no Censo estão registrados com menos de 10 indivíduos, e os Avá-Canoeiro, Juma, Urucú, Bará, Zuruahã, Mawayána, Kanela Apaniekra e Krenyê, com menos de 50 indivíduos.

Interessante notar que a distribuição geográfica da população autodeclarada em números absolutos nos mostra que há mais indígenas no Centro-Sul e no Nordeste do que na Amazônia Legal. Dos cinco estados com maior população indígena, três estão fora da Amazônia: Mato Grosso do Sul, Bahia e Pernambuco. E, ainda que o estado de São Paulo ocupe o sétimo lugar neste *ranking*, com uma população de cerca de 42.000 pessoas, é provável que grande parte dos paulistas ainda construa suas imagens mentais sobre o que seria um índio "de verdade" mais a partir dos povos do Xingu do que dos Guarani, que estão distribuídos em diversas cidades do interior paulista, do litoral e na própria capital. Apesar desta situação de invisibilidade, uma reportagem do jornal O Estado de S. Paulo, de 17/07/2001, aponta que só na capital paulista viviam pessoas de 38 etnias indígenas diferentes.

Outra informação revelada pelo Censo é que o estado de São Paulo, assim como Sergipe, Goiás e Rio de Janeiro, possuía 90% ou mais de pessoas indígenas vivendo fora de terras indígenas. O Rio de Janeiro lidera este *ranking* negativo, já que naquele estado apenas 2,8% das pessoas indígenas viviam em terra indígena.

No quadro abaixo, construído a partir de dados disponibilizados na página eletrônica da Comissão Pró-Índio de São Paulo, podemos ver a distribuição da população indígena residente em terras indígenas no estado de São Paulo.

Município (SP)	Etnias	População residente em terra indígena
Arco Íris	Kaingang; Terena; Krenak; Fulni-ô; Atikum	177
Avaí	Terena e Tupi-Guarani (Ñandeva)	733
Barão de Antonina	Tupi-Guarani (Ñandeva)	106
Braúna	Kaingang e Terena	155
Cananeia	Guarani Mbya	46
Iguape	Guarani Mbya	110
Itanhaém, São Paulo e São Vicente	Guarani Mbya	76

Itaporanga	Tupi-Guarani (Ñandeva)	32
Itariri	Tupi-Guarani (Ñandeva)	66
Miracatu	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	167
Mongaguá	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	199
Pariquera-Açu	Guarani Mbya	121
Peruíbe	Tupi-Guarani (Ñandeva)	285
São Paulo	Guarani Mbya	1711
São Paulo; São Bernardo do Campo; São Vicente e Mongaguá	Guarani Mbya	1128
São Sebastião, Bertioga e Salesópolis	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	350
Sete Barras	Guarani Mbya	117
Ubatuba	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	195
Total		5774

Tabela - Distribuição da população indígena residente em terras indígenas no estado de São Paulo
Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2015.

Voltando aos números nacionais, o Censo Demográfico de 2010 também revelou que a população autodeclarada indígena no Brasil falava 274 línguas. As mais faladas eram: Tikuna, Guarani Kaiowa, Kaingang, Tenetehara, Xavante e Yanomami.

No outro extremo, o Censo mostrou que cerca de 40 línguas eram faladas por menos de 10 pessoas, como a Xocó, Tumbalalá, Sapará, Puri, Pankaru, Pankararu-Karuazu, Pankará, Aimoré, Kanindé, Kaxixó, Mucurim, Laiana, Aranã, Baenã, Borari e Kapinawá. Outras ainda eram faladas por 10 a 20 indivíduos apenas, como a Tapeba, Pankararé, Paiaku, Karijó, Kariri, Krahô-Kanela, Ava-Canoeiro, Bará, Tupinambaraná, Amanayé e Katawixí.

Estas informações bem gerais estão aqui para dar uma ideia do desafio implicado na construção do que chamamos de educação escolar indígena diferenciada. Em primeiro lugar, é importante destacar que estamos falando aqui de educação escolar, já que a educação indígena diz respeito às formas com que cada povo ou grupo de povos educa as novas gerações. Dito isto, é preciso também distinguir educação escolar indígena da escolarização de pessoas indígenas, esta última com uma história tão antiga quanto o início da nossa colonização, no século XVI.

De lá pra cá, prevaleceram duas grandes orientações educacionais: a catequização – promovida na maior parte da nossa história por religiosos e religiosas católicos e, mais recentemente,

por evangélicos – e a integração daquelas populações à sociedade nacional, como cidadãos e trabalhadores brasileiros. Tanto uma orientação quanto outra se caracterizaram pela imposição de conhecimentos e valores estranhos às culturas indígenas e pelo desrespeito aos seus conhecimentos e valores.

Já a educação escolar indígena é algo muito mais recente e tem suas origens a partir de experiências pontuais construídas, em geral, por organizações civis indigenistas em diálogo com o Movimento Indígena, seus líderes e comunidades. Nasce, portanto, em contraposição àquelas orientações colonizadoras e civilizatórias, buscando formas de se pensar escola e escolarização de uma maneira mais harmoniosa com os modos de vida das comunidades indígenas.

Tais experiências, desencadeadas principalmente a partir do final da década de 1970, estavam inseridas em um contexto maior de luta pelos direitos indígenas, visando à defesa e demarcação de seus territórios ancestrais, assistência à saúde e educação escolar. Este processo levará ao importante capítulo "Dos Índios" da Constituição Federal de 1988, que reconhece "aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

Na década de 1990, para garantir que as populações indígenas tivessem acesso a uma escola compatível com aqueles preceitos constitucionais, são elaborados instrumentos importantes, que vão delinear a política educacional que estava sendo construída. Um deles é a Portaria Interministerial de 1991, que transfere da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação a responsabilidade pela escolarização indígena e estabelece que:

> as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico. [...] As ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber.

Em 1994, o Ministério da Educação publica o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", que pretendia ser um "instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)."

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que sejam desenvolvidos, em âmbito federal, programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> I – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.
>
> § 1o Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

Como interpreta Luís Donizete Grupioni em sua pesquisa de doutorado "Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil", em face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas, houve um esforço, por parte do governo brasileiro, na busca de consensos que balizassem as ações na área, expressos em uma série de documentos orientadores da escolarização indígena. Dentre tais consensos, ele destaca: o papel da escola na valorização das práticas culturais e manutenção das identidades diferenciadas dos grupos indígenas; a colaboração da escola para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira; a importância de que os docentes sejam indígenas e da mesma etnia dos estudantes; o papel fundamental que tem a comunidade indígena na definição dos objetivos e na gestão da escola; a necessidade de produção e uso de materiais didáticos específicos; a alfabetização na língua materna; calendário escolar adequado às práticas quotidianas e rituais dos grupos; a escolarização e a formação em nível de magistério do professor e da professora indígena serem simultâneos e o papel da educação escolar no diálogo intercultural.

A partir do final da década de 1990, o crescimento da educação escolar indígena será muito expressivo. Como mostra o estudo "Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008", do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), entre os anos de 1999 e 2008, o número de escolas indígenas quase duplicou, passando de 1.392 para 2.698, um acréscimo de 94%.

O número de matrículas, a partir de 2004, acompanha o crescimento paulatino dos estabelecimentos, estabilizando-se acima de 200.000. Em 2008, 787 escolas declararam o ensino somente em língua portuguesa e, dentre as que fazem uso de língua indígena (1.911 escolas), o ensino ou é bilíngue (1.783) ou é ministrado somente em língua indígena (128). O uso da língua indígena está presente em 71% das escolas, compondo um universo de 149 línguas indígenas. Mais de um terço (38%) das escolas indígenas brasileiras – 1.035 em números absolutos – utilizam materiais específicos para ministrar os conteúdos. Estes são encontrados em 32% de escolas da Região Norte, exatamente onde se concentra o maior percentual de matrículas (52%). O menor percentual nessa região é influenciado pelo estado do Amazonas, no qual apenas 231 escolas (25%) contabilizam a existência do material didático, em um universo de 904 estabelecimentos.

Em 2013, como apontam dados do Inep, dos 15.665 docentes que atuavam na educação escolar indígena, pouco mais da metade, 53%, se autodeclaravam indígenas, enquanto 21% não se declaravam pertencentes a nenhuma raça/etnia.

Já em 2014, o número de escolas indígenas chegou a 3.061, sendo que apenas 753 delas atendiam à modalidade EJA, segundo os dados preliminares do Censo Escolar de 2014. Quanto a isto é importante traçarmos algumas considerações.

A EJA tem sido crescentemente requisitada pelas comunidades indígenas e, em diversos casos, a escolarização nas etapas do ensino fundamental e médio de pessoas jovens e adultas ocorreu no âmbito de programas de formação de docentes, conhecidos como cursos de magistério indígena. Isto significa que muitos jovens a adultos foram se escolarizar justamente para se tornarem professores e professoras em suas aldeias e comunidades.

Além disto, a EJA tem se mostrado uma opção mais adequada àquelas comunidades que decidem por adiar a escolarização formal de suas crianças, tanto por motivos culturais – a forma como cada grupo entende que deve ser a educação das novas gerações – como por motivos geográficos, já que muitas vezes a escola fica distante da comunidade de origem da criança, sendo instalada em locais de maior adensamento populacional.

É importante frisar que quando falamos de educação escolar indígena estamos falando de escolas localizadas em terras indígenas, que são públicas, de responsabilidade de governos estaduais, municipais, ou na divisão de responsabilidade entre as duas esferas.

Como já vimos nos dados do Censo Demográfico de 2010, um percentual considerável de pessoas indígenas mora nas cidades e frequenta escolas regulares. No entanto, mesmo em escolas que não existam pessoas que se autodeclarem indígenas ou seus descendentes, há um desafio colocado para todo o sistema de ensino: ressituar a história dos povos indígenas na história do Brasil.

Um esforço nesse sentido está na aplicação da Lei 11.645, que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A efetivação desta lei depende da formação de educadores em torno de temáticas que historicamente se mantiveram ausentes na composição dos conteúdos curriculares, ou então, foram tratadas de forma equivocada, estereotipada e vistas apenas do ponto de vista dos agentes da colonização.

A mudança deste quadro exige uma postura ativa de docentes voltada a auxiliar os estudantes na produção de conhecimentos sobre a diversidade étnica brasileira. Isto vai muito além da coleta de informações sobre as diversas maneiras de ser indígena no Brasil, pois exige a busca incessante de formas de convivência quotidiana não-discriminatória. Neste sentido, além de ampliar os entendimentos que estudantes e docentes têm acerca da diversidade étnica brasileira, existe a expectativa de que a produção de conhecimento sobre estes povos contribua para uma sociedade mais tolerante, mais respeitosa quanto às diversas maneiras de ser indígena hoje e melhor conhecedora de sua história.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Os 25! Indígenas se formam no EJA Guarani

http://www.preservareresistir.org/#!Os-25-Ind%C3%ADgenas-se-formam-no-EJA-Guarani/ca81/CEF85C6C-C09B-4851-A8AC-B99FB33DF634

Reserva indígena em São Valério do Sul ganha escola de ensino médio

http://www.radioaltouruguai.com.br/?pg=desc-noticia&id=18170

Povos Indígenas da TI Alto Turiaçú exigem educação diferenciada em encontro

http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=5807&action=read&page=22

Educação Quilombola

Figura – Escola Quilombola.
Fonte: Prof Bebel, 2015[4].

O que significa ser quilombola nos dias hoje? Como se formaram as comunidades quilombolas que lutam pelo reconhecimento de seu território e de sua especificidade cultural? Quais os principais desafios para a construção de uma educação escolar quilombola? A ideia aqui é pensarmos nas diversas origens dos quilombos no Brasil e nas diversas formas de ser quilombola hoje. Para isso, veremos que o conceito de quilombo vem sendo ressignificado e atualizado pelos próprios sujeitos e comunidades que se reconhecem e se identificam como quilombolas. Este processo de autorreconhecimento levou à conquista de direitos coletivos que apontam para inúmeros limites e desafios. Dentre eles, está a construção de uma educação escolar quilombola e o respeito e valorização da diversidade cultural em todo sistema de ensino.

[Texto de estudo]

A ideia que temos sobre o que seria um quilombo nos dias de hoje ainda é muito tributária do imaginário sobre nosso passado colonial e escravista e a um tipo de organização social formada pela concentração de escravos fugidos ou ex-escravos. O exemplo máximo deste período é o famoso Quilombo dos Palmares, formado no século XVII no atual estado do Alagoas. Para além daquela imagem "típica", de espaço de fuga/refúgio/resistência, as pesquisas neste campo apontam para situações bastante diversas quanto à forma de apropriação dos territórios denominados quilombolas.

4 Disponível em: http://profbebel.blogspot.com.br/2013/11/escola-quilombola-de-tres-irmaos-agora.html

Se alguns quilombos se originaram após a fuga de pessoas escravizadas das fazendas coloniais, também é sabido que outros foram formados em terras compradas, herdadas, ocupadas ou mesmo doadas por ex-senhores e pelo Estado. Como explica a Associação Brasileira de Antropologia, o termo quilombo vem assumindo novos significados, tanto na literatura especializada como para indivíduos, grupos e organizações políticas. Desta forma, para além do seu conteúdo histórico, o termo quilombo tem sido utilizado para designar a situação atual de segmentos de pessoas negras em diferentes regiões e contextos no Brasil.

Definições têm sido elaboradas por organizações não-governamentais, entidades religiosas, organizações autônomas dos trabalhadores e pelo próprio Movimento Negro. Por este motivo, a Associação Brasileira de Antropologia propõe que o termo quilombo não está referido a resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Tampouco se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados.

A resistência histórica e diversa deste tipo de organização social levou a importantes dispositivos na Constituição Federal de 1988. O Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece que: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Já o Decreto 4.887 de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas, define quilombos como “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Até o ano de 2014, existiam no Brasil 2.394 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, que é ligada ao Ministério da Cultura. A maioria delas, 1.483, está na região Nordeste. Isto significa que o número de comunidades deste tipo é maior, se considerarmos aquelas que ainda não são reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro[5].

Além do reconhecimento legal, que se dá mediante a abertura de um processo de certificação na Fundação Cultural Palmares, o maior desafio para as comunidades quilombolas atualmente é a obtenção do título definitivo de propriedade de sua terra, processo moroso de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Incra. Para se ter uma ideia, informações disponibilizadas no *site* do Incra apontavam que, até julho de 2014, apenas 21 territórios quilombolas foram titulados por aquele órgão.

Seja por conta de sua atual condição fundiária, seja pelos inúmeros e variados fatores que implicaram na gênese dos quilombos atuais, para definir uma comunidade quilombola é importante levarmos em conta que elas são múltiplas, variadas e estão distribuídas em todo o território nacional.

5 Alguns estudos cartográficos chegam a computar a existência de mais de cinco mil comunidades quilombolas no Brasil: https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U#t=474

Segundo informações da Fundação Cultural Palmares, elas são predominantemente rurais e mais numerosas no nordeste: na Bahia são 612 comunidades, no Maranhão 467. Na região sudeste, a maioria das comunidades, 220, está em Minas Gerais, mas também estão presentes na região sul e nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O Quilombo da Sacopã, por exemplo, é urbano, fica na cidade do Rio de Janeiro e foi titulado, em 2014, após uma luta de mais de 50 anos por reconhecimento. No estado de São Paulo existem 51 comunidades quilombolas certificadas. A maioria delas está no Vale do Ribeira. É neste vale que se encontra a única comunidade com titulação territorial expedida pelo Incra, o Quilombo de Ivaporunduva, que fica no município de Eldorado.

Além da questão territorial, outro desafio para as comunidades é a construção e implementação de uma política de educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Como norteia o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola" elaborado, em 2011, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, "educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira".

As mesmas Diretrizes também propõem que

> a educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize.

A busca pela realização de tais princípios exige dos agentes públicos um processo amplo de escuta das comunidades e suas lideranças, a fim de compreender suas reais necessidades e, neste sentido, adequar financiamento, arquitetura escolar, condições de trabalho e formação de docentes, alimentação escolar e formas de ensinar e aprender.

Segundo o Censo Escolar de 2013, em todo o Brasil existiam 2.184 escolas em territórios quilombolas, sendo que 627 destas prestam atendimento a pessoas jovens e adultas. No entanto, muitas crianças, jovens e adultos quilombolas estudam em escolas públicas convencionais, mais ou menos próximas aos seus territórios. Isto significa que tais escolas precisam chamar para si a grande responsabilidade de trabalhar a diversidade no convívio entre quilombolas e seus vizinhos, o que significa respeitar especificidades, valorizar tipos diferentes de conhecimento, modos de vida e, sobretudo, praticar a mútua tolerância.

Se olharmos mais detidamente para as pessoas jovens e adultas, o desafio colocado para as escolas é ainda maior, já que nesta modalidade se articulam mais explicitamente as necessi-

dades de geração de renda e desenvolvimento local. Isto porque, independente de atender a pessoas indígenas, quilombolas ou camponesas, a educação básica de jovens e adultos no Brasil, historicamente, caracteriza-se pela atuação junto a setores populares empobrecidos. A escolarização e a elevação de níveis de escolaridade podem acarretar em melhorias das condições de vida a médio e longo prazos. No entanto, o enfrentamento e a intervenção direta sobre as condições atuais de vida das pessoas envolvidas no processo educacional pode orientar a escolha dos saberes que compõem o currículo escolar, dar novos sentidos ao estar na escola e aproximar a escolarização das necessidades dos diferentes grupos sociais.

Para além de pensar a diversidade apenas nas escolas inscritas nos territórios quilombolas ou próximas a elas, existe um desafio para todas as escolas, em todas as modalidades de ensino, que é a implementação da Lei 10.639 de 2003. Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o que inclui o estudo da "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". Neste sentido, além de recuperar a história dos africanos e seus descendentes sob o enfoque da escravidão, o processo histórico de formação de territórios quilombolas no período colonial, no Império e na República, por exemplo, desvela formas de resistência, união e reciprocidade diferentes daquelas inscritas na opressão direta do sistema escravista. Isto significa explorar outras facetas do ser negro no Brasil e, sobretudo, ressituar a presença e a importância do povo negro na nossa história.

Além disto, é preciso reconsiderar nosso olhar sobre o continente africano, retratado, diversas vezes, como se fosse um grande e único país, povoado por grupos tribais exóticos e animais selvagens.

A mudança deste tipo de enfoque vem ocorrendo gradualmente, seja a partir da elaboração de diretrizes e orientações curriculares, da proposição de materiais de apoio didático-pedagógico e da formação de docentes em educação para as relações étnico-raciais e História da África.

No entanto, para além de recomendações curriculares, existem muitos outros desafios para o enfrentamento do processo histórico de exclusão da população negra no Brasil. Como aponta Denise Carreira em um capítulo intitulado "Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa", que compõe o livro "A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI", apesar de cerca de 70% dos estudantes e da demanda potencial da EJA ser constituída por jovens e adultos negros, a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e nas propostas pedagógicas desta modalidade. Soma-se a este quadro, a exclusão sistemática de meninos e jovens negros do ensino regular que, mesmo explicitada pelas estatísticas educacionais, ainda não se constitui como um problema efetivo para a política educacional.

A mesma autora ainda apresenta alguns dados inquietantes, elaborados a partir do Censo Demográfico de 2010:

> Das 821.126 crianças de 07 a 14 anos fora da escola, 512.402 são negras;
>
> O número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais do que duas vezes e meia maior do que entre brancos;
>
> Dos jovens de 18 e 19 anos que concluíram o Ensino Médio, 47% eram brancos e apenas 29% eram negros;
>
> O número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais de duas vezes e meia maior do que entre brancos.

Isto significa que a compreensão da opressão histórica sofrida pelas pessoas escravizadas e seus descendentes precisa estar articulada com a situação atual de vida dos negros no Brasil e, consequentemente, com o enfrentamento das situações de opressão, desigualdade, racismo e intolerância. No que diz respeito às escolas, seja naquelas inscritas nos territórios quilombolas, nas suas proximidades ou nas dos centros urbanos, a EJA é um dos espaços mais propícios para a proposição de outros e novos sentidos para o estar na escola. Isto inclui a consideração de outros saberes para compor o que se chama de currículo escolar, a adequação deste currículo às necessidades atuais dos grupos envolvidos direta ou indiretamente com as ações de escolarização e o enfretamento das situações de opressão.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Projeto leva ensino da cultura africana para escola quilombola no MA

http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/14/projeto-leva-ensino-da-cultura-africana-para-escola-quilombola-no-ma.htm

A luta dos quilombos para implantar um currículo próprio

http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/luta-quilombos-implantar-curriculo-proprio-quilombola-556088.shtml

Professores e alunos da EJA visitam quilombo http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=42825&indexsigla=imp

Educação de pessoas privadas de liberdade

Figura – Sala de aula de presos.
Fonte: Diário dos Campos, 2015[6].

Ainda que algumas experiências voltadas à escolarização de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade remontem há algumas décadas, é somente a partir de 2005 que se iniciam, no Brasil, encaminhamentos para uma política nacional de educação prisional, que levarão à proposição e aprovação das "Diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais". Como veremos aqui, isto dependeu de uma mobilização nacional que envolveu diversos atores, como organismos públicos, organizações internacionais e a sociedade civil. Aprovadas as Diretrizes, em 2010, o próximo desafio passa a ser sua efetiva implementação, que passa pelo reconhecimento do direito e a criação de condições para sua realização.

[Texto de estudo]

Tratar da educação escolar de pessoas que estão privadas de sua liberdade é ainda muito recente e controverso no Brasil. Se ainda são questionados e, frequentemente, violados, direitos fundamentais garantidos a estas pessoas na Constituição Federal – como o próprio direito à vida e o respeito à sua integridade física e moral – ter acesso a um tipo de formação escolar e/ou técnica no sistema prisional ainda vem dependendo, em grande medida, da vontade política dos agentes públicos diretamente responsáveis. Como veremos aqui, além da pequena oferta de oportunidades formativas e educacionais a esta população, o sistema de informações acerca do perfil educacional de pessoas presas e suas expectativas quanto à escolarização é deficitário e repleto de lacunas.

Como indicam Mariângela Graciano e Flávia Shilling em um artigo intitulado A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades, a educação escolar nos presídios brasileiros enfren-

6 Disponível em: http://www.diariodoscampos.com.br/policia/2013/05/pepg-destaque-na-ressocializacao-de-presos/958729/

ta uma situação de invisibilidade. Do ponto de vista formal e administrativo, não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB. Neste caso, este tipo de educação acaba por se inserir na modalidade Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não é isto que vem ocorrendo. De um lado, há as históricas restrições à oferta de escolarização de pessoas jovens e adultas, mas, de outro, há o total descaso, por parte das autoridades responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educacionais destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional.

Como apontam as mesmas autoras, a educação penitenciária vem sendo implementada, ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. Além disto, elas indicam que,

> desde a década de 1940 até 2005, nenhuma das ações empreendidas pelo governo federal no campo da EJA chegou à prisão por orientação do Ministério da Educação, ainda que, de acordo com dados do Ministério da Justiça, em 2005, o sistema penitenciário tivesse 300 mil pessoas, das quais mais de 70% não concluíram o ensino fundamental, e outros 10,5% eram completamente analfabetos. Apesar da demanda potencial para os cursos de educação de jovens e adultos, apenas 17% dos detentos(as) estudavam no sistema penitenciário nacional.

Em 2012, os dados do Ministério da Justiça apontavam que população carcerária nacional quase que dobrou, chegando a 514 mil pessoas custodiadas no sistema penitenciário. Destas, a grande maioria, 93%, eram homens. Quanto à cor de pele/etnia, as pessoas negras e pardas chegavam a 57% do total, 33% eram brancas, 0,4% amarelas e 0,1 indígenas. Quanto à faixa etária, 50% eram jovens entre 18 e 29 anos e 34% tinham de 30 a 45 anos. Do total de crimes tentados/consumados, a maioria, 49%, foram praticados contra o patrimônio, seguido pelo tráfico de entorpecentes, em 25% dos casos. Em relação à escolarização, mais de 60% não haviam concluído o ensino fundamental. Já o percentual das que estavam envolvidas em alguma atividade educacional era de apenas 8%.

Os números do estado de São Paulo do mesmo período seguem, de forma geral, a média nacional. Em 2012 eram 198.898 pessoas custodiadas no sistema penitenciário. A maioria delas, 94%, eram homens. Pessoas negras e pardas somadas chegavam a 46%, brancas eram 39%, amarelas 0,1% e indígenas 0,01%. A maioria, 47%, também era de jovens na faixa etária dos 18 a 29, seguidos por 32% que possuíam de 30 a 45 anos. Do total de crimes tentados/consumados, a maioria, 54%, foi contra o patrimônio, seguido pelo tráfico de entorpecentes, responsável por 27% das prisões. Quanto à escolarização, 57% não haviam concluído o ensino fundamental e apenas 6% estavam envolvidas em alguma atividade educacional. Mas, a que tipo de educação essas pessoas têm direito? Em primeiro lugar, é importante lembramos que, ainda que a escolarização de pessoas privadas de liberdade não se configure como uma modalidade específica, a Constituição Federal determina que a educação é um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já a Lei de Execuções Penais (n. 7.210/1984), assinada quatro anos antes da Constituição Federal, já assegurava que a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Além disto, define que:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
>
> Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.
>
> Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. [...]
>
> Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Além destas normas mais gerais, é importante lembrarmos que, enquanto Educação de Jovens e Adultos, a escolarização e formação técnica para as pessoas privadas de liberdade deveria se desenvolver a partir de projetos pedagógicos específicos e adequados ao público a que se destina. Neste caso, é fundamental que tais projetos considerem a própria diversidade de expectativas em relação à escolarização das pessoas presas, de forma que elas tenham condições de se restabelecerem na sociedade de forma autônoma. Já aquelas pessoas que permanecerão um longo tempo no sistema prisional, podem encontrar no processo educacional possibilidades de acesso ao conhecimento, autonomia do pensamento e humanização.

A propósito disto, uma importante mobilização nacional envolvendo a sociedade civil, as universidades, Ministérios da Justiça e da Educação, Unesco e secretarias estaduais de educação e administração penitenciária, culminará na Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as "Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais":

> As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.
>
> Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:
>
> I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais [...];
>
> II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...] destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;
>
> III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

> IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;
>
> V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;
>
> VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;
>
> VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;
>
> VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

A aprovação das Diretrizes foi um passo importantíssimo. Em primeiro lugar, por inscrever a educação nas prisões na modalidade EJA, o que significa sua vinculação às redes oficiais de ensino, apontando, consequentemente, para outros obstáculos como formação de docentes para atuar nas unidades prisionais e à reorganização dos tempos na prisão. Além disto, as Diretrizes vão orientar a forma como os gestores devem e podem organizar a educação nas unidades prisionais. A partir daí o desafio passa a ser a implementação de fato dessas Diretrizes, o que exige uma reflexão sobre os possíveis e múltiplos significados para a privação de liberdade e a reintegração social das pessoas encarceradas. Para tanto, é de extrema importância que sejam ampliadas e aprofundadas informações sobre a população carcerária e suas necessidades educacionais.

Outro passo importante foi a aprovação da Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera Lei de Execução Penal, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho:

> Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.
>
> § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:
>
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
>
> II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.
>
> § 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1o deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

Apesar destes avanços, ainda são escassas e imprecisas as informações sobre a população carcerária. De acordo com os dados do Censo Escolar disponíveis no sistema DataEscolaBrasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2014, haviam 426 escolas em unidades prisionais no Brasil para uma população carcerária que já passava de 700 mil pessoas, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça.

Como apontam Mariângela Graciano e Sérgio Haddad em um artigo intitulado "O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas", ainda que as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais afirmem que a modalidade EJA deve ser implementada em todas as unidades prisionais, incluindo os Centros de Detenção Provisória, não existe espaço físico destinado a salas de aula, ou qualquer outra atividade. Algumas unidades, por iniciativa pessoal das direções, vêm fazendo improvisos e construindo salas que, em alguns casos, ocupam o pequeno espaço de circulação entre as celas. Nas penitenciárias, mesmo com espaços denominados "escola", que abrigam entre 1 e 6 salas de aula, não há espaço físico para comportar cerca de 60% da demanda potencial por ensino fundamental.

Além do espaço físico, outro problema para a realização do direito è educação nas prisões é a oferta do ensino noturno. Embora recomendado pelas Diretrizes, as unidades prisionais tendem a priorizar o atendimento no período diurno, alegando falta de condições de segurança em virtude do reduzido número de funcionários. Isso faz com que as escassas oportunidades de atividades educacionais entrem em conflito de horário com as oficinas de trabalho. Segundo aqueles pesquisadores, a ausência de oferta de vagas no período noturno reduz em 1/3 a possibilidade de frequência às aulas e impede que a população carcerária estude e trabalhe concomitantemente, embora as duas prestações de serviços estejam assinaladas como parte do processo de execução penal, como estipula a Lei de Execuções Penais de 1984.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Jaru: Apenados do Projeto Educação Prisional participarão do Enem 2013

http://www.ro463.com.br/?p=9571

"A educação dá uma nova identidade", diz preso que entrou na UFRJ pelo Enem

http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-07/a-educacao-da-uma-nova-identidade-diz-preso-que-entrou-na-ufrj-pelo-enem.html

Presos plantam mudas e trabalham com reflorestamento em SP e no RJ

http://g1.globo.com/natureza/noticia/2012/12/presos-plantam-mudas-e-trabalham-com-reflorestamento-em-sp-e-no-rj.html

Educação dos povos e comunidades tradicionais

Figura – Sala de aula em uma comunidade da Amazônia.

Fonte: Educação e Participação, 2015[7].

No Brasil, quais são os grupos e comunidades considerados tradicionais? De que forma aparecem na nossa legislação? Quais os principais desafios para a proposição de uma escolarização adequada aos seus ritmos de vida e especificidades culturais? Qual a importância de trazer o debate atual sobre estas populações para a sociedade como um todo e para a sala de aula? Estas são algumas das questões que abordaremos aqui. Como veremos, está se conformando um campo novo de direitos específicos para atender grupos que ocupam secularmente seus territórios e que vêm sofrendo com processos recentes de modernização da agricultura, da pecuária, desmatamento, barramento de rios etc. Tais direitos se originam, portanto, da própria situação de conflito e vulnerabilidade a que estas populações estão imersas.

[Texto de estudo]

O uso da expressão "povos e comunidades tradicionais", ou mesmo, "populações tradicionais", tanto na esfera dos direitos e políticas como na esfera acadêmica ou social, é muito recente. Como indica o documento "Comunidades tradicionais e as políticas públicas", elaborado pelo Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, do Ministério do Desenvolvimento Social, tais expressões surgem no seio da problemática ambiental, para dar conta da situação de comunidades que tradicionalmente residiam em áreas que passam a ser consideradas "unidades de conservação".

Conforme a Lei 9.985, de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, unidade de conservação é definida como "espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção".

7 Disponível em: http://www.educacaoeparticipacao.org.br/component/content/article/78-premio-itau-unicef/468-centro-dos-trabalhadores-da-amazonia-cta

Na medida em que aqueles grupos começaram a se organizar localmente, emergindo da invisibilidade em que se encontravam, surge a questão de como balizar a intervenção governamental junto a tais segmentos. Em 1992, foi criado, no âmbito do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama, o Conselho Nacional de Populações Tradicionais.

Já em 2000, a Lei n. 9.985 institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, fazendo menção às "populações tradicionais" ou "populações extrativistas tradicionais" e a relação entre elas e as unidades de conservação (área de proteção ambiental, floresta nacional, reserva extrativista, reserva de desenvolvimento sustentável).

Mas, de quem estamos falando exatamente? Encontramos uma definição mais geral no Decreto Presidencial n. 6.040 de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, definindo estes povos como:

> grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

No mesmo Decreto, encontramos a definição de Territórios Tradicionais como "espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária".

Sendo um pouco mais específicos, existe hoje no Brasil um número grande de "grupos culturalmente diferenciados", dentre eles, podemos incluir as pessoas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros(as), faxinalenses, comunidades de fundos de pasto, pomeranos(as), ciganos(as), geraizeiros(as), vazanteiros(as), piaçabeiros(as), pescadores(as) artesanais, pantaneiros(as), afro-religiosos(as) e demais sujeitos sociais emergentes, cujas identidades coletivas se fundamentam em direitos territoriais e numa autoconsciência cultural.

A questão da autoconsciência cultural já estava presente na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Realizada em 1989, ela estabelece que "a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção" que, no Brasil, só foi ratificada em 2002.

Já na Constituição Federal de 1988, o artigo 215 determina que "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". Também "protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional".

O artigo 216 estabelece que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, incluindo suas “formas de expressão” e seus “modos de criar, fazer e viver”.

Como analisa o estudo “Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil”, organizado por Joaquim Shiraishi Neto, a Constituição Federal incorpora um conceito de cultura que tem em conta não a sua expressão folclórica, monumental, arquitetônica e/ou arqueológica, e sim o conjunto de valores, representações e regulações de vida que orientam os diversos grupos sociais. No mesmo passo, a Convenção 169 da OIT reconhece, ao lado dos indígenas, outros tantos “povos tribais cujas condições sociais, culturais e econômicas os distinguem de outros segmentos da população nacional”, arrolando, para todos eles, um rol de direitos específicos.

Tais direitos, tratados de forma bastante abrangente na Constituição Federal, serão propostos de forma mais explícita apenas em 2007, no Decreto 6.040, que mencionamos mais acima. Este Decreto institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) e traz, dentre seus princípios:

> o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade.

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais também define, como seu objetivo principal, a promoção do desenvolvimento sustentável, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização da identidade e das formas de organização. Para tanto, outro objetivo desta política é que o Estado reconheça, com celeridade, a autoidentificação daqueles povos e comunidades, de modo que possam ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos.

No entanto, a demora no reconhecimento destes grupos por parte do Estado e a forma como seus territórios passam a ser categorizados enquanto unidades de conservação acabam por dificultar ou mesmo impedir a sobrevivência cultural de muitos grupos. O que ocorre é que algumas unidades de conservação se sobrepõem a territórios ocupados tradicionalmente, o que traz consequências muitos negativas para a reprodução e sobrevivência cultural daquelas populações, como a remoção definitiva de seus locais de moradia e/ou o impedimento de suas atividades de subsistência, como a produção de canoas com troncos de árvores, a abertura de áreas para o plantio de roçados e a proibição de caça e pesca. Conflitos deste tipo vem ocorrendo, por exemplo, na Estação Ecológica Jureia-Itatins, que fica no litoral sul do estado de São Paulo, como podemos ver na reportagem da EBC do dia 14/04/2013, Mosaico de unidades de conservação garante permanência de caiçaras na Jureia.

Quanto à educação, a PNPCT objetiva:

> garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais.

Precisamos levar em consideração o quão recente é esta política de reconhecimento de direitos para dimensionarmos o tamanho do desafio que será sua implementação efetiva. Como já vimos no nosso estudo sobre Educação do Campo, no Parecer n. 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a educação do campo "tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas".

No entanto, as informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ainda não retratam as especificidades de cada uma destas comunidades. Excetuando as informações educacionais sobre indígenas, quilombolas e sobre as escolas localizadas na zona rural e em áreas de assentamento, não temos dados sobre a situação e necessidades educacionais de pessoas caiçaras, ciganas, ribeirinhas etc. Elas acabam se dissolvendo, principalmente, nos dados sobre as escolas de "zona rural".

De qualquer forma, o número de escolas destinadas a estas pessoas vem diminuindo nos últimos 20 anos, tanto pela falta de investimento dos poderes públicos como pela pressão exercida para que estes grupos abandonem seus territórios, graças ao avanço da lavoura de exportação, ao desmatamento, à especulação imobiliária etc. Como indica a reportagem da Revista Educação-UOL de julho de 2014, ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 31,46%, ou seja, 32.512 unidades a menos. Além disto, a escolarização disponível naqueles territórios ainda apresenta graves problemas quanto à estrutura física, acesso a material didático e merenda. Diversas pesquisas vêm apontar para a dificuldade de se implantar em tais escolas uma educação escolar adequada aos processos produtivos próprios daqueles grupos.

É o que mostra, por exemplo, o artigo de Vanda Maria Campos Salmeron Dantas, sobre o Programa Projovem Campo: Saberes da Terra, junto a comunidades ribeirinhas de Pontal e Preguiça, no município de Indiaroba, estado de Sergipe. De acordo com os depoimentos que recolheu junto às mulheres marisqueiras, o motivo de não estudarem é o cansaço da lida na pesca do aratu, mas, também, consideram que as atividades na escola são muito difíceis e elas não conseguem aprender. Como os professores e as professoras não são daquela comunidade, demonstram dificuldades em contextualizar o ensino à realidade local e, além disto, acabam por cumprir um calendário e um regime de trabalho incompatível com o ritmo da atividade pesqueira.

Já a pesquisa de doutorado de José Dourado de Souza, intitulada "Entre Lutas, Porongas e Letras: a escola vai ao seringal" serve como um contraponto àquela incompatibilidade entre escolarização e meios de vida. O objeto da pesquisa é o Projeto Seringueiro, criado em 1981, pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, estado do Acre. Tendo dentre seus fun-

dadores o ambientalista Chico Mendes, as primeiras ações da experiência aconteceram em seringais do município de Xapuri, expandindo-se gradativamente para seringais de outros municípios acreanos.

A atuação do Projeto incluía ações nas áreas de educação, saúde e cooperativismo e tinha como objetivo fundamental contribuir para a melhoria de vida das populações daqueles seringais. A partir da década de 1990, as atividades passam a ser incorporadas pela Secretaria Estadual de Educação do Acre, firmando-se como política educacional, conformando uma rede de escolas nos seringais do Acre, com organização pedagógica específica para a realidade das comunidades que vivem na floresta.

Figura – Cartilha: O Ribeirinho.
Fonte: Souza, s/d.

Outra experiência interessante em curso é o Programa EJA Pescadores na Ilha Grande, em Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro. As aulas ocorrem no período noturno, nas temporadas de defeso da sardinha. Além disto, o governo municipal, com o apoio de universidades públicas, vem investindo na formação de docentes das “escolas do campo”, ou seja, escolas que atendem as áreas de ilha e de sertão, o que inclui a população caiçara, camponesa e quilombola.

Além de aprendermos com as experiências que buscam adequar a oferta da EJA a necessidades e ritmos das pessoas atendidas – uma premissa indispensável para a plena realização do direito de pessoas jovens e adultas à educação – pode ser muito valiosa a consideração destas comunidades na organização do currículo escolar. Isto significa tratar da diversidade cultural brasileira como riqueza, vantagem, mas, também, como uma arena de conflitos pela posse da terra, sobretudo, e pelo reconhecimento de uma série de outros direitos imbricados para a permanência em seu território, como à saúde e à segurança.

Como vimos no início deste texto, é do debate ambiental que emerge a problemática das populações consideradas tradicionais. Isto porque a diversidade biológica e a diversidade sociocultural estão estreitamente relacionadas. Ou seja, as agressões sobre o meio natural, como o desmatamento, a poluição das águas e a lavoura de monocultura, afetam diretamente as comunidades que dependem da floresta, do cerrado, da caatinga, dos rios ou do mar para seu

sustento e sobrevivência. Soma-se a isto o fato da maioria destes grupos não possuírem título sobre as terras que ocupam tradicionalmente, o que os coloca em uma situação de extrema vulnerabilidade.

É interessante levarmos em conta também que estes povos vêm desenvolvendo, há gerações, conhecimentos preciosos sobre seus meios de vida, que os habilita a viver numa relação de harmonia com o ambiente natural. Neste sentido, refletir com estudantes sobre o direito destas populações de permanecerem em seus territórios nos leva a refletir sobre nosso próprio modelo de desenvolvimento econômico e padrões de consumo.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Programa Pescando Letras

https://www.youtube.com/watch?v=wPuwF2Jwrak

MPA quer alfabetizar mais 80 mil pescadores até 2015

http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/mpa-quer-alfabetizar-mais-80-mil-pescadores-ate-2015

Prefeitura inicia aulas do EJA pescadores

http://www.diariodovale.com.br/noticias/0,81440,Prefeitura-inicia-aulas-do-EJA-pescadores.html#axzz3Q8j1cH9Q

SABERES MOBILIZADOS

Diversidade e Cidadania

Figura – Organização Quilombola.
Fonte: Igualdade Racial, 2015[8].

[Texto de introdução]

Neste tópico vamos apontar algumas possibilidades para a exploração dos temas que já foram abordados, assim como propor novos caminhos para seu aprofundamento. Também vamos exercitar a ampliação do nosso olhar sobre diversidade e cidadania, de forma a contemplar outros temas que frequentemente aparecem como demanda e desafio para as escolas e docentes, como a diversidade sexual e religiosa. Somam-se, ainda, as questões relacionadas à origem dos estudantes, ou seja, se vêm da zona rural, de outros estados ou países. A ideia é que as atividades realizadas aqui sirvam de estímulo e inspiração para a atuação pedagógica de cada docente.

Material Complementar

Educação do Campo:

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view

Escolas rurais no Brasil: um retrato. **Brasil de Fato**: Disponível em: http://www.brasildefato.com.br/node/4479

8 Disponível em: http://www.igualdaderacial.ba.gov.br/2012/12/convenio-visa-fortalecer-organizacoes-quilombolas-na-bahia/

Senado aprova projeto que dificulta fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. **Senado Notícias.** Disponível em: http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/02/26/senado-aprova-projeto-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-indigenas-e-quilombolas

Sobre Educação Indígena:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **O índio brasileiro:** O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; Unesco, 2006. 236 p. (Coleção Educação para Todos; 12. Série Vias dos Saberes; 1). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88685

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC; Unesco, 2006. 272 p. (Coleção Educação para Todos; 13. Série Vias dos Saberes; 2). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88697

Instituto Socioambiental: Povos indígenas no Brasil. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt

Vídeos:

Série **Índios no Brasil**. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/indios_no_brasil.php

Vídeo nas Aldeias. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br

Educação Quilombola:

Fundação Cultural Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88

Quilombos do Ribeira. Disponível em: http://www.quilombosdoribeira.org.br/

Educação de Pessoas privadas de liberdade:

Notícias Univesp - Mariângela Graciano: Professora fala sobre o seminário “Desafios para a Efetivação do Direito à Educação nas Prisões” e a elaboração de um projeto político-pedagógico para o sistema prisional. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TBun7iRPHjY

Educação de Povos e Comunidades Tradicionais:

Preservar é resistir: em defesa dos territórios tradicionais. Disponível em: http://www.preservareresistir.org/

Projeto Pescando Letras:. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=wGiYb-du3HAg

Projeto Pescando Letras: Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=wPuwF2J-wrak

Cerratinga: Populações Tradicionais: http://www.cerratinga.org.br/populacoes/

Mulheres do babaçu. **Carta Capital.** Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/revista/792/mulheres-do-babacu-4203.html

Nova Cartografia Social: Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Disponível em: http://novacartografiasocial.com/fasciculos/povos-e-comunidades-tradicionais-do-brasil/

Encontros - Os desafios para educação do campo - Bloco 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kKhZoOne5C0

A voz do campo. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp.

Brasil possui mais de cinco mil territórios quilombolas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U#t=474

- E-colegas – troca de reflexões e discussões entre os/as participantes. A animação deste espaço virtual é de responsabilidade da Tutoria.

RETOMADA

Diversidade e Cidadania

Figura – Escola em barraco de palha.
Fonte: ExpressoMT, 2015[9].

[Texto síntese]

Neste módulo procuramos mostrar os principais desafios envoltos na Educação de Jovens e Adultos sob o enfoque da diversidade e cidadania. Sendo dois conceitos tão amplos, detivemo-nos aqui a conhecer processos de reconhecimento e realização de direitos educacionais de pessoas jovens e adultas privadas de sua liberdade, indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, caiçaras e de outros povos e comunidades tradicionais.

A ideia principal foi vincular o direito educacional à reivindicação e conquista de outros direitos como à terra e à permanência em territórios tradicionais, à livre expressão cultural e, no caso das pessoas privadas de liberdade, à reintegração social com autonomia.

No âmbito deste processo de mobilização em torno de melhores condições de vida, a escola passa a ser vista como um ambiente privilegiado para o empoderamento de grupos vulneráveis e o enfrentamento da desigualdade social. Isto ocorre à medida que a escola é apropriada pelos grupos aos quais ela se dirige, de forma que as escolhas quanto ao fazer escolar, à definição dos conteúdos e das práticas vão se deslocando da reprodução e transmissão de saberes supostamente universais para a consideração e valorização de outras formas de conhecer e de criar.

9 Disponível em: http://www.expressomt.com.br/matogrosso/alunos-estudam-em-barracos-de-palha-ha-5-anos-em-comunidade-de-mt-33738.html

O que há de comum em cada um dos contextos que abordamos neste módulo é a busca por realizar um tipo de escolarização que seja comprometida e adequada com as necessidades atuais de vida dos grupos aos quais se destina, o que implica em proporcionar que pessoas jovens e adultas participem das decisões sobre sua própria educação, independente se ela ocorra na periferia de uma grande cidade, num assentamento rural, em uma comunidade indígena, quilombola ou dentro de um presídio.

Para além destes contextos específicos, é de responsabilidade de cada escola dar visibilidade a outras formas de vida que não a urbana; tratar da história do povo negro para além da escravidão; abordar a questão indígena a partir dos problemas atuais e não apenas os da época da colonização. Em outras palavras, estamos falando de tirar determinados grupos da invisibilidade e de lhes permitir ocupar outros tempos e espaços na história do Brasil.

Referências Bibliográficas

Livros, teses e artigos:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**, 1994. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/005COMISSOESGTS/quilombos/DocQuilombosABA_1a.pdf. Acesso em: mai/2015.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR; HADDAD; RIBEIRO. **A EJA em xeque:** Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus saberes tradicionais nas comunidades. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracajú, v. 1, n. 2, p. 53-60, fev. 2013. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/595. Acesso em: mai/2015.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. **O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas**. (no prelo).

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitação, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p.111-132, 2008. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148. Acesso em: mai/2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/pt-br.php. Acesso em: mai/2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view. Acesso em: mai/2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view. Acesso em: mai/2015.

SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil:** declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

SOUZA, José Dourado de Souza. **Entre Lutas, Porongas e Letras:** a escola vai ao seringal. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M7MST. Acesso em: mai/2015.

Documentos governamentais

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias. Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas. **Comunidades tradicionais e as políticas públicas.** Brasília. s/d. Disponível em: http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/oficinas-de-construcao-da-politica-de-desenvolvimento-sustentavel--para-os-povos-e-comunidades-tradicionais-de-14-a-23-09/comunidades-tradicionais-texto--referencial.pdf. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília, 1994. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008:** Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/Educacao_Indigena_estudo2008.pdf>. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:** algumas informações. Brasília: CNE, 2011. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/destaques/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-escolar-quilombola. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 36/2001** sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: mai/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica RESOLUÇÃO n. 4, de 13 de Julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: mai/2015.

Páginas eletrônicas

Data Escola Brasil. Disponível em: http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam. Acesso em: mai/2015.

Fundação Cultural Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/. Acesso em: mai/2015.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: Incra: Quilombolas. Disponível em: http://www.incra.gov.br/quilombolas. Acesso em: mai/2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Básica: Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: mai/2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Inep: Resumos Técnicos. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos. Acesso em: mai/2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE: Indígenas. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/. Acesso em: mai/2015.

MÓDULO 5

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Coordenadora: Rosário Silvana Genta Lugli
Conteudistas: Debora Cristina Jeffrey
Mariângela Graciano

MÓDULO V

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Debora Cristina Jeffrey
Mariângela Graciano

Figura – Educação de adultos.
Fonte: Central de mídia, 2015[1].

A pobreza, as desigualdades sociais e o acesso à educação, que no passado eram considerados sub-temas das dimensões sociais do desenvolvimento econômico, hoje, são vistas - na agenda de governos e de organizações internacionais - como prioritárias para o enfrentamento do círculo vicioso do subdesenvolvimento.

Por isso, programas e políticas públicas para a erradicação da extrema pobreza incluem ações de alfabetização e ampliação da escolaridade de jovens e adultos. No entanto, a superação do analfabetismo, temática enfatizada por diversos governos ao longo da história da educação brasileira, é quase sempre debatida e questionada como uma problemática pontual, que visa solucionar aspectos específicos, com destaque à leitura e escrita, sendo, portanto, desvinculada do processo de inclusão social.

Nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, a superação do analfabetismo, consistiu na implementação de Programas de âmbito nacional, como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) ou de Projetos locais como "De pé no chão também se aprende", Círculo de Cultura, entre outros, idealizados e difundidos particularmente por Paulo Freire e que tinham como objetivo a estimular os educandos a transformarem suas condições de vida.

1 Disponível: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=8657:wanderley-pessoa-eja-8&Itemid=471?&filter_mediaType=3

A partir dos anos de 1980, com a promulgação da Constituição Federal que estabeleceu o acesso universal à educação, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser destacada e assumida com uma proposição de garantia de direito à educação e inclusão social.

Apesar do reconhecimento formal, a educação de jovens e adultos com baixa escolaridade nunca foi prioridade para o Estado, e apenas muito recente e lentamente vem se constituindo no âmbito das políticas educacionais.

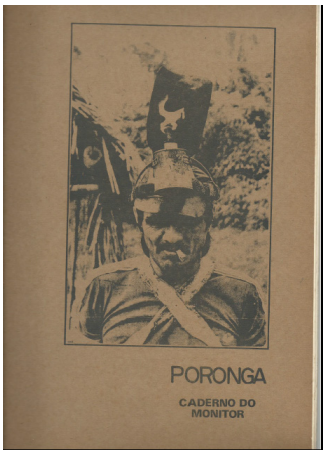
PONTO DE PARTIDA

- Em que medida o analfabetismo promove a desigualdade social?

- Qual a relação entre a alfabetização e a inclusão social?

Trecho entrevista[2] de Chico Mendes ao jornalista Edilson Martins

"(...) Como surgiu a ideia da cooperativa?



Chico (Mendes) – A cooperativa é uma forma nossa de lutar pela liberdade. Isso foi conseguido com cinco anos de articulação, pois houve cooperativas anteriores controladas pelo governo e que não vingaram, pois se tornaram mais um patrão do seringueiro. Para nós, a cooperativa deveria ser um instrumento do próprio seringueiro, uma conquista dele. Para fazer isso, começamos a montar uma primeira escola de alfabetização dos seringueiros, onde adotamos uma política de ensino que ensinava o trabalhador a lutar por melhores condições de vida. Criamos uma cartilha, denominada Poronga, com o apoio do CEDI* como de vários outros universitários e professores. **Poronga** é a luz que o seringueiro usa e coloca na cabeça para caminhar na selva.

Então começaram a dizer que recebíamos dinheiro de Cuba. E os órgãos de segurança baixaram várias vezes, até que se convenceram de que não era nada disso. Fomos crescendo, e hoje temos mais de 18 escolas na região. Isso possibilitou um grande avanço, pois à medida que o seringueiro começava a estudar, visualizava uma forma de se livrar do patrão. Os professores eram pessoas eleitas pela comunidade, comprometidas.

2 Extraído da obra Chico Mendes: um povo da floresta, de Edilson Martins, Editora Garamond, 2008 (pg. 83). Para saber um pouco mais sobre Chico Mendes, em: www.pilha.vrc.puc-rio.br/pilha9/rtf/chicomendes.rtf e leia entrevista concedida no Rio de Janeiro, em setembro de 1988, três meses antes de ser assassinado.

O único problema é que se trata de um trabalho lento. A pessoa tem que estar comprometida com as lutas comunidade, criando confiança mútua, além de estar preparada para enfrentar a polícia, etc. Então, uma equipe iniciou o preparo dessas pessoas e elas conseguiram desenvolver um trabalho pela defesa da floresta. ”

*CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação – organização da sociedade civil que atuou entre 1974 e 1994, e que deu origem às ONGs Ação Educativa (www.acaoducativa.org), Instituto Socioambiental (http://www.socioambiental.org) e Koinonia (koinonia.org.br)

Prezada (o) cursista, neste módulo os seguintes assuntos serão estudados:

- Letramento, abordando dados estatísticos e estratégias pedagógicas;
- O mundo do trabalho – ações intersetoriais, destacando: ensino profissionalizante; geração de trabalho e renda, destacadamente a Economia Solidária. Para abordar o ensino profissionalizante, serão considerados os programas PROJOVEM e o PROEJA, que possuem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante.

Texto para Reflexão

O que é inclusão social?

> Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa” (ARROYO, 2005, p. 29).

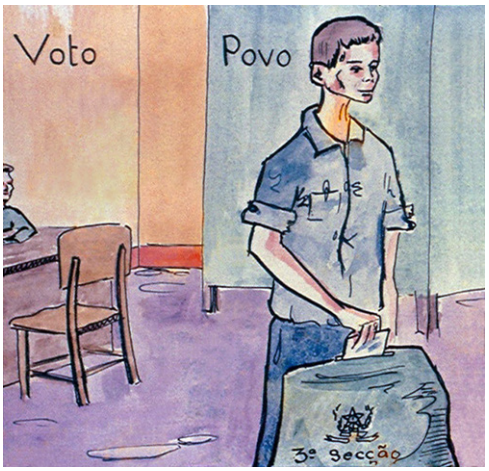


Figura – Votação
Fonte: SEC, 2015[3].

O título deste módulo de estudos sugere a existência de uma relação entre alfabetização e inclusão social, ou, que o acesso à leitura e escrita resulta na possibilidade de participar e usufruir da vida social. Para refletir sobre esta hipótese, propomos,em primeiro lugar, considerar qual o significado do termo inclusão social.

Sposati (2006), lembra que a noção de inclusão social é indissociável da noção de exclusão social, termo utilizado pela primeira vez na França, em 1974, nas análises sobre a redução de investimentos nas políticas sociais A autora destaca que a noção de exclusão foi cunhada em um contexto de afirmação de direitos, e que a restrição de acesso a eles constituía-se em uma situação a ser superada pela **inclusão social**, um dever do Estado para com todos/as seus/as cidadãos/as.

No Brasil o termo inclusão social passou a figurar na agenda pública a partir da segunda metade da década de 1990 (AMARAL JR; BURITY, 2006, apud MEYER, D.E, 2014, p. 1006), assumindo diferentes significados em diversos campos e orientações de políticas e programas sociais, notadamente na educação, saúde e assistência social.

A noção de inclusão tem sido objeto de reflexões teóricas empreendidas por diferentes autores (confira no Saiba Mais). Romeu Sassaki (2003) sintetiza as diversas concepções em torno de dois paradigmas:

> “O paradigma da integração social (que) pode ser traduzido como uma estratégia de adaptação das pessoas ditas excluídas da sociedade. Nesse sentido, aspolíticas deveriam criar formas de adaptação para que as pessoas pudessemfazer parte da sociedade. 2) O paradigma da inclusão social não se refere à adaptação, mas à mudança. É necessário trabalhar para mudar a sociedade, criando políticas e leis,tornando-a um lugar adaptado às pessoas e a suas necessidades. (ROMEU SASSAKI, 2003, apud MEYER, D.E, 2014, p. 1006).

3 Slide da experiência de alfabetização de Angicos. Serviço de Extensão Cultural (SEC). Centro de Referência Paulo Freire. http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/607

Em 1995, o Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUC/SP desenvolveu o Mapa da Exclusão/Inclusão Social, metodologia que utilizava linguagens quantitativas, qualitativas e de geoprocessamento para produzir dois índices territoriais que hierarquizam regiões de uma cidade quanto ao grau de exclusão/inclusão social. Considerando que inclusão e exclusão são conceitos interdependentes, a metodologia criou o referencial da utopia da inclusão social, que propõe sete campos da vida social, tomados como parâmetros qualitativos para aferir o grau de inclusão/exclusão.

Referencial da utopia da inclusão social[4]

Autonomia: o conceito de autonomia é compreendido, no âmbito do Mapa da Exclusão/Inclusão Social, como a capacidade e a possibilidade do cidadão em suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às idéias individuais e coletivas, supondo uma relação com o mercado, onde parte das necessidades deve ser adquirida, e com o Estado, responsável por assegurar outra parte das necessidades; a possibilidade de exercício de sua liberdade, tendo reconhecida a sua dignidade, e a possibilidade de representar pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado por ações de violação dos direitos humanos e políticos ou pelo cerceamento à sua expressão. Sob esta concepção o campo da autonomia inclui não só a capacidade do cidadão se autosuprir, desde o mínimo de sobrevivência até necessidades mais específicas, como a de usufruir de segurança social pessoal mesmo quando na situação de recluso ou apenado. É esse o campo dos direitos humanos fundamentais.

Qualidade de vida: a noção de qualidade de vida envolve duas grandes questões: a qualidade e a democratização dos acessos às condições de preservação do homem, da natureza e do meio ambiente. Sob esta dupla consideração entende-se que a qualidade de vida é a possibilidade de melhor redistribuição e usufruto da riqueza social e tecnológica aos cidadãos de uma comunidade; a garantia de um ambiente de desenvolvimento ecológico e participativo de respeito ao homem e à natureza, com o menor grau de degradação e precariedade.

Desenvolvimento humano: o estudo do desenvolvimento humano tem sido realizado pela ONU/PNUD, por meio do Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH). Com base em suas reflexões, entendesse que o desenvolvimento humano é a possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade melhor desenvolverem seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento; a possibilidade da sociedade poder usufruir coletivamente do mais alto grau de capacidade humana.

Eqüidade: o conceito de eqüidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, eqüidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.

4 Fonte: Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo, SPOSATI, (2001).

Cidadania: é aqui considerada como o reconhecimento de acesso a um conjunto de condições básicas para que a identidade de morador de um lugar se construa pela dignidade, solidariedade e não só pela propriedade. Esta dignidade supõe não só o usufruto de um padrão básico de vida, como ainda a condição de presença, interferência e decisão na esfera pública da vida coletiva.

Democracia: a possibilidade do exercício democrático é componente de inclusão local a medida em que esta supõe cidadania e não acesso a renda e serviços, o que coloca as pessoas no patamar da sobrevida sem alcançar a condição de sujeitos cidadãos.

Felicidade: seguramente,o caminho maior da inclusão é a felicidade. Atingí-la supõe muito mais que a posse, o acesso a condições objetivas de vida. Ela traz à cena a subjetividade, e nela o desejo, a alegria entre um conjunto de sentimentos em busca da plenitude humana. Vale dizer, uma situação que permita que o potencial das capacidades humanas sem restrições a povos, ou pessoas possa se expandir. De cada um, conforme as suas capacidades, e a cada um conforme as suas necessidades.

O acesso à educação é uma das dimensões consideradas na composição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), incorporado ao "referencial da utopia da inclusão social". A educação de adultos é mensurada pela média de anos de estudo recebido por pessoas com mais de 25 anos.

Portanto, do ponto de vista conceitual, a educação de adultos – e não apenas a alfabetização –, é uma das dimensões que compreendida no processo de inclusão/exclusão social.

O conjunto de textos e reflexões propostos neste módulo de estudos possibilitarão a reflexão sobre as relações, possibilidades e limites estabelecidos entre a alfabetização de adultos e a inclusão social, notadamente na sua vinculação com o mundo do trabalho, ou, acesso à possibilidade de trabalho e renda.

O que é IDH[5]

A criação do Índice de Desenvolvimento Humano teve por objetivo oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano.

Desde 2010, quando o Relatório de Desenvolvimento Humano completou 20 anos, novas metodologias foram incorporadas para o cálculo do IDH. Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma:

5 Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2015. http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx

1 - Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida;

2 - O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;

3 - E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência.

Referências

AMARAL JR., A.; BURITY, J. A. **Apresentação**. In: AMARAL JR., A.; BURITY, J. A. (Org.). Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. p. 9-18.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In.: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. Autênica Editora. Belo Horizonte (MG). 2005. p. 19-50

MEYER, D.M.; Dal'Igna, M.C.; Klein, C.; Silveira, C.C. **Políticas públicas:** imperativos e promessas de inclusão social . Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1001-1026, out./dez. 2014

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2015. Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx;. Consultado em 27/4/2015

SASSAKI, R. K. **Panorama geral da inclusão social**. In: Seminário de políticas públicas do município de Limeira sobre pessoas com deficiência, 1., 2003. Disponível em: <http://www.ceset.unicamp. br>. Acesso em: 22 jan. 2014.

SPOSATI, A. A **fluidez da inclusão/exclusão social**. Ciência e Cultura,vol. 58,no. 4.,São Paulo,Out/Dec. 2006

SPOSATI, Aldaiza . **Movimentos utópicos na contemporaneidade:** diálogos com Boaventura de Souza Santos. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, v. 16, n. 16, p. 1-12, 2002.

SABERES SISTEMATIZADOS

I - Letramento

Figura – Ensino de adultos.
Fonte: Vicente de Abreu, 1967[6].

Texto de Introdução

O que é Letramento

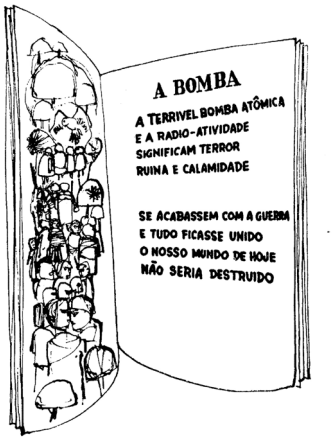


Figura – Livro poesia.
Fonte: Vicente de Abreu, 1967[7].

6 Publicado na obra Educação como prática de liberdade, Paulo Freire (1967), para ilustrar o curriculum dos Círculos de Cultura do Estado do Rio e da Guanabara. 2ª Situação: Diálogo mediado pela natureza.

7 Idem.

Letramento designa as diferentes práticas sociais mediadas pela língua escrita. São as práticas de leitura e escrita que ocorrem nos mais diversos domínios da sociedade, como no mundo do trabalho, da família, da participação social, da publicidade e, também, da escola, instituição que trabalha intencionalmente com o ensino da língua escrita.

O processo de letramento pode ocorrer através de incentivos variados, no que diz respeito à leitura de diversas tipologias textuais e também utilizando-se de exercícios de interpretação e compreensão de diferentes textos e ferramentas, como a internet, redes sociais, mídias, entre outros. Portanto, mais importante que decodificar símbolos (letras e palavras), é preciso compreender a funcionalidade da linguagem em suas representações oral e escrita, pois é assim que o sujeito exerce sua cidadania, possibilitando a oportunidade de agir no mundo de forma autônoma e crítica.

Texto de Estudo I

O artigo **LETRAMENTO E INCLUSÃO NA EJA**[8], escrito pelos autores: Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, Marlize Dressler, Celso Ilgo Henz, pauta-se em uma pesquisa, com base em um estudo de caso etnográfico sobre uma estudante com déficit cognitivo de dezessete anos de idade que frequentava a modalidade de ensino EJA, da rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Apontou que ainda há muito a ser problematizado em relação à linguagem nos processos de letramento na instituição escola, não apenas em relação ao saber do letramento para a escola, mas também para a vida.

Letramento e a modalidade de ensino EJA

Todos os educandos trazem aos espaços educativos uma bagagem cultural, social, política, aspectos que fizeram e fazem parte de suas vivências na família e nos diversos ambientes sociais. Precisam, pois, ser compreendidos como sujeitos que possuem uma história de vida permeada por conhecimentos que não necessariamente são os "conhecimentos escolares", como, por exemplo: regras gramaticais da Língua Portuguesa, regras de cálculos matemáticos.

É necessário, então, um olhar que os perceba em sua inteireza. Com os educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto é indispensável, pois se trata de jovens e adultos que em sua maioria são trabalhadores, tem filhos, família; ademais, estão há anos longe da escola, ou nunca chegaram a frequentá-la; possuem um maior tempo de história de vida fora da escola.

Nessa modalidade, os alunos em sua maioria provêm de um determinado grupo com "características comuns", que segundo Oliveira (1999), podem ser marcadas pela homogeneidade dos alunos jovens e adultos, adultez, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

8 Conheça a seguir algumas reflexões propostas pelo estudo, e veja a íntegra do artigo http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2308/246.

Ela ainda afirma que a EJA é uma modalidade de ensino que incorpora os jovens e adultos dos seguintes segmentos:O adulto, para a educação de jovens e adultos [...] 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 (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos [...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos 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, envolvido em atividades trabalho e lazer mais relacionado com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p. 15-16).

As características que a autora apresenta sobre os sujeitos que compõem a modalidade EJA também dizem respeito à turma da qual a estudante J faz parte. Desse modo, é necessário que a escola considere os saberes desses sujeitos, educandos da modalidade EJA, pois são pessoas que, apesar de não saberem ler e escrever, fazem compras identificando o rótulo dos produtos, pagam suas contas, compram produtos apenas calculando mentalmente; eles tem o “saber da experiência-feito” (Freire).

A estudante J, em conversas no atendimento, comenta sobre a Oficina de Panificação que participa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em determinado dia, quando solicitado sobre como ocorre o processo de fabricação do pão, com bastante propriedade soube explicar todos os passos e ingredientes (nomes e marcas dos produtos) usados. Mesmo a estudante não conseguindo ainda codificar e decodificar a escrita, sabe identificar e compreender o uso da leitura e da escrita, como por exemplo, reconhecendo nomes de alimentos, produtos de limpeza, marcas de bebidas.

Sobre isso a autora Soares (2010) explica que, [...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de leitura da escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento representa o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 44).

De tal modo, é possível compreender que a estudante J passa por esse estado, condição de letramento, não só na escola, mas fora dela também, pois tem contato com diversos portadores de texto, em ambientes como no supermercado, lojas, em casa, na APAE (associação de pais e amigos dos excepcionais). Mas, apesar de ela ter esse contato, conseguir compreender e utilizar esses conhecimentos em sua vida, não é reconhecida como alfabetizada/letrada na escola. Daí que Soares (2010) ajuda a elucidar a compreensão de pessoa alfabetizada e pessoa letrada.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...] Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta, ou sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2010, p. 36).

A estudante J. ainda não se apropriou da leitura e da escrita, mas está em processo de aprendizagem; assim, já pode ser identificada como uma estudante letrada, pois sabe fazer o uso social da escrita. D'outra parte, na escola, na sala regular, a condição ou estado de letrada não é reconhecida; é apenas percebida como alguém que não está alfabetizada.

Em conversa com a professora da estudante J, a professora explicou sobre a necessidade de desenvolver com a estudante "atividades básicas" sobre alfabetização, compreendendo que o AEE precisa ser um "reforço" das atividades desenvolvidas em aula. Porém, no AEE, a estudante era compreendida como uma pessoa letrada, e desse modo o 13 trabalho desenvolvido com a mesma buscava valorizar esses conhecimentos que ela trazia para a escola.

O trabalho desenvolvido com a educanda buscou potencializar suas capacidades, de forma a desenvolver uma metodologia em que ela se perceba como alguém capaz de aprender, ou seja, uma visão positiva dela e sobre suas conquistas. Desse modo, não é desenvolvido um trabalho como um "reforço negativo" de um ensino de leitura e escrita, através de cópia de palavras e textos para o caderno.

Durante um passeio realizado com o grupo do AEE (Atendimento Educacional Especializado), a estudante J comentava sobre as placas de trânsito, outdoors, cardápio e até a embalagem de um lanche; questionada sobre "o que estava escrito", sabia explicar o que era e identificava algumas letras, como por exemplo, a palavra COCA-COLA, identificou a letra C como a letra de C de casa, A de anel. Assim sendo, pensa-se ser necessário que o Letramento e a Alfabetização, sejam compreendidos no sentido que Soares (2010, p. 47) afirma: "[...] O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o individuo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

Relacionando as vivencias da estudante J com a perspectiva teórica sobre compreensão do que é letramento, como um processo imbricado na alfabetização e muito mais amplo do que mera codificação e decodificação, os saberes sobre a escrita da estudante precisam ser valorizados no seu processo de ensino aprendizagem na escola.

Sobre o processo de aprendizagem da estudante, em conversa com a mãe de J, ela explicou que acreditava que sua filha irá conseguir ler e escrever e que isso é importante. Mas também explicou que como a estudante está com 17 (dezessete)

anos, existem outros conhecimentos mais importantes para a mesma conseguir "se virar na vida", que talvez agora sejam mais "urgentes". Narrou que a estudante aprendeu na Oficina de Pães da Apae, no ano de 2011, por exemplo, a fazer pão; assim, tem um conhecimento que pode lhe proporcionar um emprego um dia, ou que poderá utilizar em casa.

A mãe utilizou essa situação, para poder explicar sobre a necessidade da estudante adquirir conhecimentos importantes para a vida. Desse modo, percebe-se ser necessário repensar como está se dando o processo de ensino-aprendizagem da estudante, um processo permeado pela inclusão da mesma.

A estudante J, assim como seus demais colegas da modalidade EJA, sofreram/sofrem um processo de "exclusão" durante sua vida escolar. Essa exclusão é ratificada por estarem na modalidade EJA, na qual jovens e adultos que não frequentaram a escola em "idade apropriada" podem voltar a frequentar a escola; as causas que fizeram com que se afastassem 14 da escola são diferentes, porém em específico no caso da estudante J, em grande parte foi por falta de compreensão e implementação de uma educação inclusiva.

Enfim, o ensino enquanto for compreendido e exigido através de formas de avaliação e medição do saber, não se aproximará da perspectiva inclusiva de educação, pois a educação inclusiva não consegue ser "mensurada", logo acaba por ser desconsiderada, pois se trata de um processo e não de um produto.

Considerações finais para o momento

Denominamos o título dessa parte do trabalho como "Considerações Finais para o Momento", em razão de acreditar que os assuntos abordados durante a realização da pesquisa estão longe de se esgotarem com essa escrita, que tinha como objetivo refletir sobre a linguagem no processo de Letramento de uma educanda com déficit cognitivo da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desse modo, os assuntos abordados durante essa escrita emergiram das vivências, observações, conversas, enfim, situações presentes no processo de ensino-aprendizagem da estudante que perpassam as experiências escolares na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado.

Por isso, para a realização da prática pedagógica com a estudante e a construção da escrita deste trabalho, os aspectos apontados durante a escrita necessitaram do aporte teórico dos autores utilizados como embasamento, não para soluções ou respostas de questionamentos que surgiram, mas como contribuição para possíveis reflexões sobre o letramento e alfabetização da estudante J.

Ainda durante a realização da pesquisa, foi possível perceber que, por exemplo, a compreensão a respeito de linguagem e língua, tratadas como sinônimos na escola se distanciam da compreensão abordada pelos autores utilizados nesse trabalho, em que a língua pertence à linguagem, pois essa (a linguagem) é compreendida com sentidos múltiplos, como diversas manifestações: corporais, gestuais, musicais, lúdicas, plásticas (pintura, modelagem).

A realidade vivenciada na escola, além de tratar língua e linguagem como sinônimos, ainda não considera as diversas linguagens utilizadas pela estudante para poder, além de se comunicar, participar ativamente na escola. Sobre os aspectos relacionados à alfabetização, sentiu-se a necessidade de se refletir sobre a alfabetização em um aspecto mais amplo, não como um processo com início, meio e fim, que se dá apenas pelas práticas escolares considerando mecanismo de codificar e de decodificar, mas de se "alfabetizar letrando". Ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo letrado e alfabetizado.

Considerar os sujeitos como letrados, tem em seu bojo a compreensão de considerar os sujeitos que, mesmo antes de ingressar na escola, possuem uma bagagem sóciopolítico-cultural; que na concepção de Freire (1994), possuem conhecimento de mundo, o que lhes dá subsidio para realizarem, antes da leitura da palavra, a leitura de mundo. A leitura de mundo precisa ser valorizada e reconhecida, pois a padronização, tanto da linguagem como dos conhecimentos, acaba por empobrecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e legitimar práticas escolares excludentes.

Nos atendimentos realizados com a estudante J foi possível perceber o seu conhecimento em relação à música, cujas experiências da estudante foram agregadas ao planejamento da prática pedagógica desenvolvida com ela, o que enriqueceu o processo de aprendizagem da jovem.

Negar a linguagem, os saberes, o conhecimento de mundo do sujeito, buscar a padronização sócio-político-cultural e cognitiva é ignorar a singularidade de cada sujeito, percebendo o educando pelo que não consegue ou não sabe fazer; ou seja, não percebê-lo a partir de suas potencialidades. Explorar outras linguagens dos estudantes, como por exemplo, ao explorar e estimular a estudante J a utilizar a linguagem gestual e linguagem plástica, possibilitou que pela pudesse relatar suas vivências na Apae e assim conseguisse explicar seu conhecimento em relação à fabricação de pães.

Desse modo, o período de observações e escrita deste trabalho proporcionou situações relevantes em relação aos processos de aprendizagem da estudante observada. Mais que isso, provocou inquietações relevantes que se buscou responder através das leituras e da escrita construída nesse texto.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Decreto - Lei nº 03, de 07 de janeiro de 2008. Instituído, no âmbito das instituiçõesfederais de educação, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da EducaçãoInclusiva. Brasília, DF, 2008.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2009.16

Dicionario Aurelio Multimedia, Idioma: Português, Editora Positivo Ltda, Versão: 2010.

FRANCO, S. R. K. As construções cognitivas do adulto e suas repercussoes no processoeducativo. GT18. Anais da 23ª R. A. Anped. Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acessado em: 03 novembro 2008.

FREIRE, P. CONSCIENTIZAÇÃO: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução aopensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. & MACEDO, D. Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra. 2ªed. RJ:

Paz e Terra, 1994.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. GT18.Anais da 22ª R.A. da Anped. Caxambu/MG,1999.

PINTO, Á. P. Sete lições sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

SASSAKI, R.K. Inclusão-Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Ed.WVA,1997.

SOARES. M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática,1997, p.95.

_____. LETRAMENTO – um tema em três gêneros. 4ªEd. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2010. 128p.

VIÉGAS, S. L. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia. DIÁLOGOSPOSSÍVEIS, janeiro/junho 2007. Disponível em: www. fsba.edu.br/dialogospossiveis.

Texto de estudo II

O texto abaixo é parte de um relatório sobre violação de Direitos Humanos, produzido anualmente, desde 2000 pela Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, uma articulação de organizações da sociedade civil. A publicação traz avaliações sobre a implementação e violação dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais no Brasil

Veja a íntegra[9] do relatório e conheça o trabalho da Rede.

Da perspectiva dos direitos humanos, a educação é um direito social, mas é também uma importante ferramenta para exigir e usufruir dos demais direitos, por isso ela é considerada um direito de síntese.

A persistência do analfabetismo e a qualidade da educação básica

Mariângela Graciano

Sérgio Haddad

Contextualização

Para efeitos estatísticos, considera-se analfabetismo a ausência total das habilidades de leitura e escrita entre pessoas com mais de 15 anos de idade.

Da perspectiva do respeito aos direitos formalmente constituídos, o analfabetismo é uma violação de normas nacionais e internacionais, que asseguram o acesso universal à educação. A pessoa não alfabetizada teve um direito violado na infância, período em que se inicia o ensino fundamental; e permanece alijada desse direito na juventude e idade adulta, quando deveria frequentar processos de escolarização adequados à sua maturidade.

Formalmente, os direitos educativos estão assegurados em lei desde a Constituição de 1824, cujo texto, de acordo com Beisiegel (1974), estava ancorado à definição de cidadania para época – pessoas com posses -, o que excluía toda a população trabalhadora do país, inclusive os escravos "..garantia-se instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas a grande maioria da população permaneceria inculta por muito tempo ainda" (Beisiegel, 1974, p.43).

Na República, o direito à educação continuou previsto nas constituições nacionais, sendo justificado pela necessidade de formação de uma população apta à nova ordem social que se queria desenhar, baseada no trabalho livre e na noção de progresso adotada à época (Beisiegel, 1974, p. 55). No entanto, a implementação deste direito veio se realizando muito lentamente ao longo do século passado.

9 Disponível em: http://www.social.org.br/index.php/relatorios/relatorios-portugues/153-direitos-humanos-no-brasil-201216.html

Na Constituição de 1988, por intensa pressão da sociedade civil, este direito, previsto no Capítulo III, Seção I - Da Educação, artigo 208, inciso I, garantiu a provisão pública de "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta os dispositivos constitucionais referentes à educação, contempla a escolarização básica desse último segmento na Seção V do Capítulo II da Educação Básica, que determina aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos. Estipula ainda que o acesso e a permanência dos "trabalhadores" na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

Ainda sobre a educação de jovens e adultos, em 2000 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 11 e a Resolução 1, que fixaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e a Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE), definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011.

Nas normas internacionais, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no item "d", alínea 2, artigo 13, ao tratar da educação de jovens e adultos, não faz menção à obrigatoriedade, gratuidade ou progressividade na implementação desta modalidade. "Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária", diz o Pacto.

Sobre este artigo, Comparato (2003) chama a atenção para a ambigüidade dos termos educação primária e educação secundária, que não trazem consigo a especificação das séries – ou período escolar – correspondentes. Isto é particularmente importante, porque o Pacto determina obrigatoriedade e gratuidade apenas para a educação primária, e esta varia de configuração para cada País. No Brasil, o número de anos obrigatórios de educação pública gratuita ampliou-se de 4 para 8 anos em 1971; em 1996, este período teve sua denominação alterada de "Ensino de 1º grau" para "Ensino Fundamental", etapa que foi ampliada para 9 anos em 2006.

Além da ambiguidade apontada sobre o termo educação primária, em relação à educação de jovens e adultos, o Pacto fala em educação de base sem especificar seu significado, e propõe que este direito seja concretizado "na medida do possível". Portanto, no Brasil, a legislação se configurou de forma mais avançada

Por outro lado, conforme apontado por diferentes estudos, as ações implementadas no campo da educação de jovens e adultos indicam que o poder público brasileiro, em geral, tem interpretado educação de base como sinônimo de campanhas de alfabetização, e o "possível" tem sido muito modesto, como veremos a seguir.

Diagnóstico

A série histórica dos índices de analfabetismo demonstra a queda no número das pessoas que não sabem ler ou escrever, ainda que de forma rudimentar. No entanto, percebe-se na última década que esta redução vem acontecendo de maneira mais lenta, não chegando a 1 ponto percentual ao ano.

Também é preciso considerar que o acesso à leitura e escrita se distribuiu de maneira distinta entre os diferentes segmentos da sociedade, notadamente, no que se refere ao pertencimento etnicorracial, ao local de moradia – rural e urbano -, às regiões do país, e às condições econômicas.

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo, cor, situação do domicílio e Grandes Regiões - Brasil - 1995/2001/2006/2007/2008/2009/2011

	1995	2001	2005*	2005**	2006**	2007**	2008**	2009**	2011
Brasil	15,6	12,4	10,9	11,1	10,4	10,1	10,0	9,7	8,4
Sexo									
Homens	15,5	12,4	11,1	11,3	10,6	10,3	10,2	9,8	8,6
Mulheres	15,7	12,3	10,8	10,8	10,1	9,9	9,8	9,6	8,2
Cor									
Branca	9,5	7,7	7,0	7,0	6,5	6,2	6,2	5,9	
Preta ou Parda	23,5	18,2	15,3	15,4	14,6	14,2	13,6	13,4	
Situação do Domicílio									
Urbano	11,4	9,5	8,4	8,4	7,8	7,6	7,5	7,4	
Rural	32,7	28,7	25,6	25,0	24,1	23,4	23,5	22,8	
Grandes Regiões									
N	13,3	11,2	9,4	11,6	11,3	10,8	10,7	10,6	10,8
NE	30,5	24,3	21,9	21,9	20,7	19,9	19,4	18,7	19,4
SE	9,3	7,5	6,6	6,6	6,0	5,8	5,8	5,7	5,8
S	9,1	7,1	5,9	5,9	5,7	5,5	5,5	5,5	5,5
CO	13,4	10,2	8,9	8,9	8,3	8,0	8,2	8,0	8,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2011

* Exclusive a população rural da região Norte.

** Inclusive a população rural da região Norte.

Muitas, e não excludentes entre si, têm sido as explicações para este fenômeno. Em linhas gerais, pode-se afirmar que as ações públicas implementadas não têm sido efetivas e nem atraído seus destinatários.

Os avanços na produção de conhecimento sobre letramento tem permitido identificar níveis diferentes de acesso e exercício dessas habilidades, que auxiliam no diagnóstico e também na elaboração de recomendações para garantir que as pessoas possam fazer uso pleno da leitura e escrita no seu cotidiano.

A partir de 2001, a Ação Educativa, o Instituto Paulo Montenegro e o Ibope aferem anualmente os níveis de alfabetismo da população brasileira, considerando quatro níveis:

1) analfabetismo, que corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.);

2) nível rudimentar, que corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

3) nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

4) nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF, 2012)

Os Indicadores Nacionais de Alfabetismo – INAF possibilitam analisar as informações estatísticas sobre o analfabetismo de maneira integral, percebendo, inclusive, que a redução do número de pessoas analfabetas não significa, necessariamente, possibilidade de acesso à informação escrita, o que tem consequências para o exercício da cidadania.

Os dados do INAF publicados em 2012, revelam que a ampliação da escolaridade ocorrida nos últimos anos, fruto da democratização de oportunidades, não tem garantido a alfabetização plena entre os estudantes.

A tabela abaixo demonstra, entre 2001 e 2011, queda no analfabetismo absoluto, e também no nível rudimentar. No entanto, apenas o nível de alfabetismo básico apresentou ampliação significativa, permanecendo inalterado o índice de pessoas que plenamente alfabetizadas.

Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
Bases	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar = Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno = Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Entre aqueles que cursaram o ensino fundamental, 21% permanece não-alfabetizado e 44% apresenta nível rudimentar das habilidades de leitura e escrita; apenas 3% está plenamente alfabetizado.

Os dados demonstram que o ensino ofertado nas escolas não tem sido capaz de garantir o processo de alfabetização, informação que torna-se quase dramática quando se considera que a proporção de pessoas plenamente alfabetizadas no ensino médio caiu de 49% para 35%; e o mesmo ocorreu com o ensino superior, cujos índices caíram de 76% para 62%. Isto significa que 65% das pessoas que frequentam o ensino médio não estão plenamente alfabetizadas, e 38% dos estudantes do ensino superior encontram-se nesta situação.

Níves	Até Ensino Fundamental I		Até Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Bases	797	536	555	476	481	701	167	289
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
Analfabeto e Rudimentar = Analfabetos funcionais	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno = Alfabetizados funcionalmente	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Além da lentidão na queda nos índices de analfabetismo, e a produção de pessoas não-alfabetizadas em virtude da qualidade insatisfatória do ensino ofertado, também preocupa a manutenção das desigualdades entre as pessoas não alfabetizadas.

A população negra continua sendo a mais excluída do acesso à leitura e escrita, sendo que 13,4% desse segmento encontra-se não alfabetizado, enquanto o índice de 5,9% entre os brancos.

Entre os domiciliados na área rural, 22,8% encontra-se não alfabetizado, proporção que é de 7,4% entre os habitantes do meio urbano. A região Nordeste continua sendo a que mais concentra pessoas não alfabetizadas, 18,7%.

É verdade que houve redução da intensidade da desigualdade entre esses grupos no período de 1995 e 2009, mas sua persistência, em níveis consideráveis, revelam a necessidade de ações públicas que considerem as especificidades dos grupos identificados como mais vulneráveis.

Outro problema vem preocupando: mesmo com baixo número de atendimento, em 2010, o Censo Escolar detectou redução de 14,9% nas matrículas da educação de jovens e adultos (EJA), em relação a 2007, o que significa 740 mil pessoas a menos estudando. Quase a totalidade dessa retração concentra-se no período noturno, que registrou queda de 14,8% nas matrículas.

A evasão escolar de pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade está relacionada à manutenção do analfabetismo, uma vez que estudos demonstram que as habilidades de leitura e escrita se fixam quando exercidas com regularidade, e a permanência na escola é fundamental neste processo, uma vez que produções escritas não fazem parte do cotidiano dos setores da população mais empobrecidos.

Dessa forma, ainda que tenha frequentado um curso de alfabetização, ou mesmo as séries iniciais do ensino fundamental, a saída da escola representará a redução das possibilidades de exercitar as habilidades adquiridas.

Os motivos para que a população adulta com baixa escolaridade não frequente a escola são variados, mas a falta de adequação dos conteúdos e das escolas para o público adulto está entre os mais apontados por especialistas. (Haddad, 2007)

Apesar da modalidade EJA ter sido estabelecida em 1996, na LDB, a formação inicial dos professores no ensino superior não contempla as especificidades desse público. Assim, os cursos da EJA muitas vezes são improvisações ou adaptações do ensino ofertado às crianças.

Recomendações

- Oferta de oportunidades de escolarização formatadas para localidades e segmentos específicos da população jovem e adulta;

- Currículo e estruturas escolares flexíveis e adequados à população jovem e adulta;

- Articulação de ações para a elevação da escolaridade com profissionalização e melhoria da renda;

- Estudos municipalizados para identificação da demanda com promoção continuada da chamada pública e registro de demanda para a EJA;

- Formação específica de professores para atuação na EJA;

- Melhoria das condições de ensino e aprendizagem na educação básica.

Bibliografia

AÇÃO EDUCATIVA, Instituto Paulo Montenegro e Ibope. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF** 2012. 18p. Disponível em www.aacaoeducativa.org.br. Consultado em 20/ago/2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**. São Paulo : Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. 1974. 189 p.

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. . Observatório da Equidade. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil. Relatório de Observação nº 4. 2011**. 60 p. Disponível em http://www.cdes.gov.br/observatoriodaequidade/relatorio2.htm. Consultado em 20/8/2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo, Editora Saraiva, 2003. 577 p.

HADDAD, Sérgio (coord) **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Global, 2007.

SABERES SISTEMATIZADOS

II - O mundo do trabalho

Figura: Ensino de ofício.
Fonte: Vicente de Abreu, 1967.

Texto de Introdução

A EJA e o trabalho

Figura: Homem do campo.
Fonte: Vicente de Abreu, 1967.

A vinculação entre EJA e o mundo do trabalho é histórica. As campanhas de alfabetização realizadas no Brasil a partir da década de 1950 foram estimuladas por organismos internacionais, notadamente a Unesco, com o objetivo de prepar a mão de obra para os processos de industrialização e urbanização, concebidos como os únicos caminhos para o desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação de adultos foi concebida como um meio para a inserção no mercado de trabalho, e não como um direito dessas pessoas. Embora a manutenção das desigualdades econômicas, étinicorraciais e territoriais, apesar da elevação da escolaridade da população nas últimas décadas, demonstrem não haver esta relação direta, a década de 2000 foi marcada pela formulação de programas governamentais, destinados a jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, que buscam aliar a elevação da escolaridade com a preparação para o mundo do trabalho. Destacam-se neste contexto o PROEJA e o PROJOVEM, formulados pelo governo nacional, e que serão tema de análise nos artigos a seguir.

O mundo do trabalho se faz presente na EJA também pelas características de grande parte de seus educandos/as: trabalhadores/as, em geral ocupantes de postos subalternizados, muitas vezes na economia informal, com baixa remuneração; ou, desempregados em busca de oportunidades para a geração de renda.

As condições específicas de trabalho de determinados grupos estimulou a realização de práticas educativas na EJA, apontando possibilidades e limites de experiências que buscaram a elevação da escolaridade e se estruturaram a partir da identidade de categorias específicas de trabalhadores.

Por fim, a relação da EJA com o trabalho está baseada no seu potencial de transformação das condições de vida e conquista da autonomia (Freire,1967; 1987), seja pelo fortalecimento da reivindicação e acesso a direitos trabalhistas, ou pela possibilidade de buscar alternativas ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, destacam-se experiências de EJA com vistas a aproximar seus educandos da Economia Solidária[10].

10 Clique aqui e conheça a publicação Economia Solidária e trabalho, da Coleção Cadernos de EJA http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103259.

O que é Economia Solidária[11]

Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de todos e no próprio bem.

A economia solidária vem se apresentando, nos últimos anos, como inovadora alternativa de geração de trabalho e renda e uma resposta a favor da inclusão social. Compreende uma diversidade de práticas econômicas e sociais organizadas sob a forma de cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário.

Nesse sentido, compreende-se por economia solidária o conjunto de atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizadas sob a forma de autogestão. Considerando essa concepção, a Economia Solidária possui as seguintes características:

Cooperação: existência de interesses e objetivos comuns, a união dos esforços e capacidades, a propriedade coletiva de bens, a partilha dos resultados e a responsabilidade solidária. Envolve diversos tipos de organização coletiva: empresas autogestionárias ou recuperadas (assumida por trabalhadores); associações comunitárias de produção; redes de produção, comercialização e consumo; grupos informais produtivos de segmentos específicos (mulheres, jovens etc.); clubes de trocas etc. Na maioria dos casos, essas organizações coletivas agregam um conjunto grande de atividades individuais e familiares.

Autogestão: os/as participantes das organizações exercitam as práticas participativas de autogestão dos processos de trabalho, das definições estratégicas e cotidianas dos empreendimentos, da direção e coordenação das ações nos seus diversos graus e interesses, etc. Os apoios externos, de assistência técnica e gerencial, de capacitação e assessoria, não devem substituir nem impedir o protagonismo dos verdadeiros sujeitos da ação.

Dimensão Econômica: é uma das bases de motivação da agregação de esforços e recursos pessoais e de outras organizações para produção, beneficiamento, crédito, comercialização e consumo. Envolve o conjunto de elementos de viabilidade econômica, permeados por critérios de eficácia e efetividade, ao lado dos aspectos culturais, ambientais e sociais.

Solidariedade: O caráter de solidariedade nos empreendimentos é expresso em diferentes dimensões: na justa distribuição dos resultados alcançados; nas oportunidades que levam ao desenvolvimento de capacidades e da melhoria das condições de vida dos participantes; no compromisso com um meio ambiente saudável; nas relações que se estabelecem com a comunidade local; na participação ativa nos

11 Antes de ler o texto, assista ao vídeo Economia Solidária, (https://www.youtube.com/watch?v=RLbQUFEWQc), produzido pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária.

processos de desenvolvimento sustentável de base territorial, regional e nacional; nas relações com os outros movimentos sociais e populares de caráter emancipatório; na preocupação com o bem estar dos trabalhadores e consumidores; e no respeito aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Considerando essas características, a economia solidária aponta para uma nova lógica de desenvolvimento sustentável com geração de trabalho e distribuição de renda, mediante um crescimento econômico com proteção dos ecossistemas. Seus resultados econômicos, políticos e culturais são compartilhados pelos participantes, sem distinção de gênero, idade e raça. Implica na reversão da lógica capitalista ao se opor à exploração do trabalho e dos recursos naturais, considerando o ser humano na sua integralidade como sujeito e finalidade da atividade econômica.

Fonte: http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/o-que-e-economia-solidaria.htm

Texto de Estudo I

PROEJA - Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O texto a seguir avalia o PROEJA com base na análise de seu projeto pedagógico e das práticas educativas realizadas para sua concretização, apontando os desafios que ocasionam a distância entre um e outras, e consequente não integração entre a EJA e a Educação Profissional.

A política do PROEJA e o projeto político pedagógico: reflexões para a prática de ensino[12]

Mariglei Severo Maraschin

O Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade educação de jovens e adultos é uma realidade nas instituições federais de ensino profissional desde o ano de 2005, quando foi instituído o primeiro decreto, o 5478/2005 que foi substituído pelo 5840/2006. Na história da educação de jovens e adultos, o PROEJA é visto como uma conquista, primeiro por trazer uma formação profissional e segundo pela obrigatoriedade de oferta na rede federal. Mas, simplesmente ter matrículas e cursos PROEJA nas instituições federais não garantem a qualidade de ensino para jovens e adultos. É preciso olhar para os projetos pedagógicos dos cursos para verificar se eles estão dando conta da proposta social e inclusiva que o programa se propõe.

A prática de ensino no PROEJA está carente de experiências significativas abrangendo a articulação da EJA com a Educação Profissional, proporcionando a verti-

12 Fonte: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3199/254

calização do ensino. Por isso, apresenta-se primeiramente aspectos do documento base que versam sobre o PPP dos cursos, destacando sob a metodologia análise textual discursiva, aspectos que são fundamentais para o currículo dos cursos.

Projeto Político Pedagógico

O documento Base do PROEJA lançado no ano de 2007, após a instituição do 2º decreto que coloca a educação profissional na possibilidade de articulação com a educação de jovens e adultos traz orientações e concepções para o programa. Nesta parte apresentarei os aspectos do capítulo 4 do documento, denominado projeto político-pedagógico integrado e relacionarei com autores que defendem o currículo integrado.

O capítulo inicia destacando que apesar dos Decretos 5154/04 e 5840/06 também preverem a forma concomitante de desenvolvimento do PROEJA é a forma integrada que deve prevalecer. Aponta-se para que mesmo que mais de uma instituição participem do programa é o projeto político-pedagógico único que deve ser ofertado. O documento se baseia no conceito de Ciavatta (2005) para explicar como compreende o currículo: Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, in BRASIL, 2009, p. 40)

O documento acrescenta: O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoriaprática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (ibidem, p.41) Por isso, é necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, pensando a intervenção pedagógica para esta modalidade, sempre tendo em vista a compreensão/inserção no mundo do trabalho.

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental. (BRASIL,2009, p. 42)

Fica claro que o documento traz muitos elementos que exigem a construção de um projeto específico, comprometido e inovador de ensino de jovens e adultos. É fundamental, para isso, que se construa um novo projeto educativo, “expresso em um currículo transformado e transformador” (CIAVATTA, 2011, p. 12). Este

currículo para a autora supõe romper com os parâmetros tradicionais, sem ignorar as experiências que os alunos jovens e adultos trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo e as experiências anteriores de escolaridade, de vida e de trabalho.

Essa dinâmica é reforçada pelo documento quando reforça a importância de resgatar as histórias de vida e os saberes dos trabalhadores: Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2009, p. 42-43) Assumir estas posturas e concepções é fundamental. Por isso é necessário conhecer os sujeitos, ouvir suas histórias e saberes. E isto não é tarefa apenas dos docentes dos cursos. Os gestores precisam assumir o PROEJA, acompanhando e possuindo uma visão global, assim como os demais servidores sejam sensíveis e compreendam a realidade da EJA.

O documento apresenta por meio da legislação a importância da vinculação entre educação e trabalho e: Isto significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. (BRASIL, 2009, p. 46)

Machado (2010) destaca que uma das propostas de ação didática integrada é “recorrer aos desafios do desenvolvimento local como significador do currículo” (p. 89) A autora acrescenta: “nesse contexto, especial importância é dada aos projetos de formação e qualificação para o trabalho, de constituição de microempresas, de fomento de cooperativas e de formas associativas autônomas de trabalhadores.” Assim, acredito ser importante buscamos em Antunes (2005) aspectos significativos para entender a nova morfologia do mundo trabalho: Essa nova morfologia do mundo do trabalho tem como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, [...]), e não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social e do trabalho coletivo assalariado.

Como o trabalhador produtivo é aquele que produz diretamente mais-valia e que participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora. E é preciso acrescentar que a moderna classe trabalhadora também inclui os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo no processo de valorização do capital.

Todavia, como há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo, e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, a noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje. (p. 60) O documento, analisado traz aspectos que confluem para o que o autor acima defende, quando destaca que a formação deve ser social e profissional: Nessa intersecção, que compreende múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas "profissional" (dimensão técnica), mas sempre "social" (dimensão sociolaboral).

Pode-se falar, portanto, em qualificação social e profissional para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho. A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (BRASIL, 2003, p. 24). Para isso, faz-se necessário no decorrer do processo formativo "a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalhoeducação-desenvolvimento. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população" (BRASIL, 2005, p. 20-21).5

Nesse contexto é que pode-se destacar a ideia de Antunes (2009) na introdução do livro de Mèszaros "A crise estrutural do capital", que "criar um modo de produção e vida profundamente distinto do atual é, portanto, um desafio vital lançado por Mészaros."(p. 15) A construção de um modo de vida dotado de sentido recoloca, neste início do século XXI, a necessidade imperiosa de construção de um novo sistema metabólico, de um novo modo de produção baseado na atividade autodeterminada, na ação dos indivíduos livremente associados (Marx) e em valores para além do capital. A atividade baseada no tempo disponível para produzir valores de uso socialmente úteis e necessários – contrária à produção baseada no tempo excedente para a produção exclusiva de valores de troca para a reprodução do capital – torna-se vital.(ANTUNES, in MÈSZAROS, 2009, p. 15)

Assim, fica claro a urgência de trazer para o currículo dos cursos a discussão sobre o trabalho e a vida do trabalhador. Isso porque há um aparente silêncio sobre o tema trabalho nos currículos. (CIAVATTA, 2011) Há uma lacuna nos currículos, uma ausência que se manifesta em todos os níveis de escolaridade, inclusive nas universidades que formam profissionalmente as diversas categorias de trabalhadores de alto nível (médicos, engenheiros, advogados, etc). Mas os jovens vão ao ensino médio, profissional e técnico, a EJA ou ao ensino tecnológico e superior em busca de formação e de preparação para ingressar no mercado de trabalho, cuja natureza profunda e contraditória não é discutida, salvo em temas específicos do pensamento marxista. (CIAVATTA, 2011, p. 6)

Nesse sentido, é importante verificar se os currículos dos cursos PROEJA estão trazendo a discussão sobre o trabalho, se estão refletindo sobre os processos produtivos, mostrando o processo histórico das relações de trabalho, promovendo a ação-reflexão dos alunos. Sobre a organização curricular o documento base é claro colocando que esta não é dada a priori, que é uma construção contínua e processual que envolve todos os participantes do Programa. Da mesma forma enfatiza que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos.

Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. “Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade”. (BRASIL in BRASIL, 2009, p. 49).

O documento apresenta várias possibilidades de abordagens metodológicas: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; abordagem por meio de esquemas conceituais; abordagem centrada em resoluções de problemas; abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade e abordagem por áreas do conhecimento. Esta última destaca-se que nos exemplos trouxe sempre o trabalho junto a área. Reforça-se também a importância dada ao planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática, mediado por meio dos encontros periódicos entre os sujeitos envolvidos.

Para desenvolver estas práticas, a ocorrência de reuniões periódicas entre os professores e com a participação dos estudantes tem demonstrado ser uma chave para o sucesso do PROEJA. Assim é um grande desafio a efetivação do currículo integrado, é uma caminhada, uma conquista, pois vai além de organizar um currículo, um curso. Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração, é necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sóciopolíticos da área profissional e o horizonte além das rotinas escolares. (CIAVATTA, 2011, p, 16)

Nessa construção dinâmica, percebe-se que o documento traz como fundamentais a questão da organização dos tempos e espaço e a avaliação. primeira, é trazida a necessidade do processo de ensino-aprendizagem extrapolar os espaços escolares, ocorrendo também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Estas atividades precisam ser contempladas no projeto do curso, que organiza a vida do educando e também oportuniza a possibilidade do aluno permanecer no curso em tempo diverso do previsto, se assim for necessário. Ao aluno da EJA é garantido a entrada e saída do curso em qualquer tempo desde que sejam verificadas suas condições de ingresso e o domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso.

À segunda é necessário especial compromisso do educador em acompanhar e mobilizar os alunos para a aprendizagem. Destacam-se as dimensões diagnóstica, processual, formativa e somativa no reconhecimento da situação em que se encontra o aluno, verificando os obstáculos que o impedem de ser mais. E nesse contexto concordo com o seguinte parágrafo: O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado (BRASIL, 2009, p. 49).

Portanto, é notório, que não só pelo processo de avaliação, mas por todos que envolvem a construção pedagógica do currículo integrado é preciso romper com antigas práticas assumindo um trabalho coletivo e coerente com as necessidades dos jovens e adultos que procuram o PROEJA para mudarem de vida e ampliarem a concepção de mundo e de trabalho. O currículo integrado é a alternativa para esta construção, mas para isso deve ser entendido, defendido e viabilizado pelas instituições. E o projeto pedagógico do currículo integrado precisa considerar a diversidade, não trabalhando com a concepção de alunomodelar.

Percebe-se que é um desafio a implementação do currículo integrado para além do projeto pedagógico, pois muitas vezes ao verificarmos os projetos pedagógicos dos cursos consta-se como “integrado”, mas na prática se reproduz antigas experiências. Para isso, é necessária uma ação conjunta que parte da construção e planejamento do currículo, e ultrapassa a prática solitária dos docentes, assumindo um compromisso com a aprendizagem, a reflexão e a construção de novos conhecimentos e tecnologias. Somente uma prática comprometida é capaz de motivar alunos e comunidade na busca de significados e sentido para a aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.SP: Boitempo Editorial, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base PROEJA. Brasília: MEC, 2009.

__. Lei 9394/96 de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília(DF): Diário Oficial da União. n° 248 de 23.12.96.

___. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer Nº 11, de maio de 2000.

____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituiçõesfederais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional aoEnsino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF

____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF11

___. Decreto 5154/2004 de 24 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 41 da Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases daeducação nacional, e dá outras providências, Brasília, DF

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão docurrículo na formação integrada – Ensino Médio e EJA. Texto para diálogo no CTISM –UFSM, no prelo, 2011

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. SãoPaulo: Paz e Terra, 1999

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e COL. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.Porto Alegre: Artmed, 2010

___. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf Acesso em 24/02/2012

MEC. Contribuições para o processo de construção dos Cursos De Licenciatura dos Institutos Federais De Educação,Ciência E Tecnologia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf . Acesso em 25/02/2012

MÈSZAROS, I. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009

NASCIMENTO, Elaine Cristina ET al. O tempo e a EJA no PROEJA: o espaço entre os planos de curso e os sujeitos in PROEJA: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Org. Domingos Leite Lima Filho ET AL; 1 ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

Texto de Estudo II

PROJOVEM

A seguir é apresentada parte do artigo "*Influências do PROJOVEM Urbano sobre as condições de oferta educacional para a juventude*", que busca evidenciar influências do Projovem Urbano (PJU) sobre as condições de oferta educacional para a juventude, em comparação às condições oferecidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao seu público jovem. O trabalho traz alguns dos resultados de pesquisa mais ampla, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados*[13], desenvolvida conjuntamente pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a ONG Ação Educativa, de São Paulo.

Também sobre o tema, e dos mesmos autores, conheça o artigo "*Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão*[14]", que apresenta dados de pesquisa sobre a experiência do PROJOVEM implementado em unidades prisionais.

Influências do PROJOVEM Urbano sobre as condições de oferta educacional para a juventude

Luiz Carlos de Souza – PUC-RIO

Eliane Ribeiro – UNIRIO

(...) o PJU integra um conjunto de ações governamentais referentes à estruturação de uma política nacional de juventude no país. Assim, foi originalmente criado em 2005 pelo governo federal, concomitantemente à criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Desde sua criação, se caracteriza por uma gestão inter-setorial, em regime de cooperação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Inicialmente foi destinado à inclusão social de jovens de 18 a 24 anos, buscando uma integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a qualificação profissional e a ação comunitária. Aos alunos era fornecida uma ajuda de custo de R$ 100,00 por mês. O programa tinha duração de 12 meses, e era financiado por recursos públicos repassados pela União para as capitais e municípios de regiões metropolitanas responsáveis por sua execução. A partir de 2007 o governo federal reorganizou diversos programas destinados à juventude e instituiu o *Projovem Integrado*. No âmbito desta reorganização, passou a ser composto por quatro programas: Projovem Campo, Projovem Adolescente, Projovem Trabalhador e o antigo Projovem, que foi reformulado e passou a chamar-se Projovem Urbano (PJU). Em relação a este último, a faixa etária foi ampliada para 18 a 29 anos, sua duração passou a ser de 18 meses e foram abrangidos também, em caráter experimental, através de convênio com o Ministério da Justiça, jovens em privação de liberdade em regime fechado, em

13 Leia aqui http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LuizCarlosdeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf a íntegra do texto.

14 Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/702

algumas penitenciárias estaduais. Foram mantidos o financiamento público e a ajuda de custo aos alunos.

Segundo dados de sua Coordenação Nacional1, apenas na edição atual (Projovem Urbano), desde 2008, esteve presente em 26 estados e, no âmbito destes, em 24 capitais e 73 municípios com mais de duzentos mil habitantes. Há também uma infinidade de municípios com menos de duzentos mil habitantes que sediam o Projovem, mas, nesses casos, o convênio é estabelecido apenas com órgãos estaduais que se responsabilizam pela gestão dos seus municípios participantes. A mesma Coordenação Nacional informa que somente em sua primeira versão o programa atendeu a mais de duzentos e quarenta mil jovens. Considerando as quatro modalidades do Projovem Integrado, a estimativa de atendimento se aproximava dos três milhões de jovens. Ainda segundo esta fonte, somente o Projovem Urbano atendeu em torno de quinhentos e cinquenta mil jovens até o ano de 2010.

Tendo em vista a magnitude social do programa, sua complexidade gerencial e curricular e sua abrangência geográfica, além do quantitativo de cidadão atendidos, o programa se torna cenário fecundo para a compreensão da dinâmica de (re) formulação e execução das políticas educacionais brasileiras na atualidade, mais especificamente aquelas destinadas ao público jovem.

(...)

3. Comparações realizadas entre o PJU e a EJA Alunos

Em relação à variável sexo, percebe-se que o Projovem Urbano conta com uma presença maior de mulheres. Chama a atenção, além da inversão de índices em relação à EJA, onde a presença de homens é maior, o fato de que as diferenças entre os percentuais são consideráveis. Assim, nota-se que o Projovem Urbano conta com 32,6% a mais de mulheres enquanto a EJA conta com 8,2% a mais de homens. Esta característica do Projovem Urbano já havia sido exposta em outras pesquisas anteriores. Dados colhidos junto aos estudantes do programa na 6ª entrada, por exemplo, apontam que 78,6% das alunas têm filhos enquanto apenas 22,2% dos homens os têm. A presença de jovens do sexo feminino, com filhos, neste programa foi considerada marcante ao ponto de sua coordenação nacional instituir, a partir da entrada iniciada em 2012 um sistema de ***salas de acolhimento*** para que os alunos e as alunas com filhos entre 0 e 8 anos e precisam levá-los para a escola tenham um espaço onde deixá-los, no próprio local de estudo, enquanto frequentam as aulas.

No tocante à faixa etária, os cenários se assemelham, já que a maioria dos alunos jovens têm entre 18 e 24 anos. No entanto,nota-se que na EJA há uma presença ainda mais expressiva de jovens de 18 a 24 anos, totalizando 72, 0%.

3.1Docentes

Os percentuais encontrados para o sexo dos docentes são semelhantes quando se compara o Projovem Urbano ao restante da EJA. As mulheres são maioria, sendo

que na EJA a diferença entre o percentual de mulheres em relação ao de homens é ainda mais expressiva, de 45%, enquanto no PJU esta diferença é de 34,6%.

Com relação à faixa etária dos docentes é notória a diferenciação existente entre o PJU e a EJA nos municípios analisados. Ainda que nos dois cenários a maioria dos docentes seja de adultos, o Projovem Urbano parece ter atraído mais profissionais jovens, já que um conjunto bastante expressivo de respondentes informou ter 30 anos ou menos (40,4%). Este número é de apenas 12,6% no restante da EJA. Outro dado interessante surge quando se observa a experiência docente informada pelos respondentes. O Projovem Urbano parece ter representado uma oportunidade de aquisição de experiência profissional docente para profissionais recém-iniciados ou mesmo como uma primeira oportunidade entrada no campo da docência. Conforme se pode observar na tabela 1 a seguir, a maioria dos respondentes possuía três anos ou menos de experiência (43,3%) enquanto 19,2% nunca havia lecionado. Não foi possível comparar estas características do programa com o restante da EJA, pois o questionário do Censo Escolar não colhe estas informações.

Tabela 1 - Experiência docente por faixa etária dos respondentes - PJU

Experiência Docente							
Faixa Etária	Nunca lecionou	3 anos ou menos	4 a 7 anos	8 a 11 anos	12 a 15 anos	Mais de 15 anos	Total
30 anos ou menos	19,2%	43,3%	28,9%	7,8%	0,7%	0,2%	100,0%
De 31 a 40 anos	9,3%	23,2%	28,6%	21,3%	12,0%	5,5%	100,0%
De 41 a 50 anos	9,8%	16,5%	14,5%	12,5%	18,0%	28,6%	100,0%
De 51 a 60 anos	10,0%	13,8%	7,5%	15,0%	8,8%	45,0%	100,0%
Mais de 60 anos	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	12,5%	62,5%	100,0%

Fonte: SMA-PJU. Rotina 002 perfil de educadores, 6ª entrada.

Se por um lado os professores do PJU são relativamente jovens, com pouca ou mesmo nenhuma experiência profissional como docentes, por outro apresentam escolaridade ligeiramente maior que o restante dos professores da EJA. De acordo com os dados, há pequenas diferenças percentuais que indicam maior proporção de docentes do PJU com pós graduação lato sensu e stricto senso. É importante mencionar que de acordo com as normas do programa, só poderiam ser admitidos profissionais com o ensino superior completo, à exceção daqueles que atuariam na qualificação profissional e que poderiam ter, no mínimo, um curso técnico de nível médio na área de atuação.

A categoria “escola” foi a que mais apresentou possibilidades de cruzamentos entre o Projovem Urbano e o restante da EJA nos municípios selecionados. O primeiro aspecto apresentado é o da existência de bibliotecas nas escolas. A maioria das escolas que oferecem a EJA possuem bibliotecas, totalizando 63,8% dos casos. O PJU apresenta um percentual ainda maior, de 88,1%. Contudo, é possível identificar no banco de dados do programa a informação de que destes 88,1% há um total de 39,3% de casos em que apesar da existência da biblioteca, os alunos não têm acesso à mesma. Sendo assim, a mera existência do espaço não significa que o mesmo esteja disponível aos alunos. Esta informação permite melhor qualificar os dados, já que neste caso, a biblioteca é utilizada pela minoria (48,8%).

Em relação aos laboratórios de informática, os dois cenários observados seguem as mesmas tendências. Assim, em ambos os casos a maioria das escolas possui laboratórios de informática. Identificamos um maior percentual de existência dos mesmos nas escolas do Projovem Urbano onde 79,4% os possuem e 20,6% não.

É importante mencionar que o termo de cooperação estabelecido entre a União e os municípios que firmassem a parceria com o PJU estipulava, como pré-requisito para escolha dos núcleos onde se realizariam as atividades do programa, a existência prévia ou a disponibilização urgente de espaços onde pudessem ser montados laboratórios de informática. Como se pode perceber pelos dados apresentados, mesmo já em sua sexta entrada o programa ainda possuía um déficit de 20,6% deste item para seus alunos.

No tocante à existência de Internet, percebe-se que em ambos os casos a maioria das escolas a possui. Contudo, as escolas que oferecem a EJA se mostram ainda melhor equipadas que as que receberam o Projovem Urbano. Assim como no caso dos laboratórios de informática, a disponibilização do acesso à Internet se configurava como uma responsabilidade das coordenações locais que aderissem ao programa. Contudo, percebe-se um déficit de oferta deste item em 25,7% dos locais de funcionamento.

A existência de aparelhos de TV nas escolas é também apontada como maioria tanto pelo Censo Escolar quanto pelo PJU. Neste caso, a oferta pelo Projovem urbano é 8,0% menor que aquela apontada na EJA pelo Censo Escolar.

Praticamente as mesmas tendências são encontradas quando analisamos a existência de aparelhos de DVD ou de video cassete nas escolas. Como se pode perceber, a maioria das instituições, em ambos os casos dispões destes itens. Contudo, o Projovem Urbano apresenta uma oferta 9,4% menor dos mesmos quando comparado com a EJA.

Em relação às salas de professores o PJU apresenta uma oferta discretamente melhor quando comparado com a EJA. No entanto, nota-se que, em ambos os casos, a existência de um espaço destinado aos educadores não não se configura como um problema já que a absoluta maioria das escolas o possui.

A oferta de alimentação escolar aos alunos foi o útlimo item considerado passível de comparação entre o PJU e o Censo escolar. Neste caso, ambos os cenários apresentam praticamente os mesmos índices. Os percentuais são altos, apesar de ainda deixarem uma margem de deficiência na oferta.

Considerações finais

Os dados indicam algumas diferenciações ligadas à oferta do Projovem urbano em relação ao restante da EJA nos municípios analisados. No que se refere aos alunos, o programa parece atrair de forma diferenciada jovens do sexo feminino. A este respeito seria é importante um aprofundamento das investigações no sentido de se compreender por que tal tendência se manifesta no PJU. Há algumas especulações entre os agentes do programa, ainda não verificadas através de pesquisas, mas baseadas em leituras preliminares de seus dados de supervisão. Segundo estes dados, muitas jovens mães informaram, por exemplo, terem sido "autorizadas" pelos respectivos parceiros a retornar aos estudos apenas através do PJU devido à oferta do auxílio financeiro, que atua como uma complementação da renda familiar. Outra especulação tem sido feita no sentido de atribuir às estratégias das gestões locais na escolha de escolas mais proximas de seu público alvo, facilitando o deslocamento e proporcionando às jovens maior sensação de segurança para ir e retornar dos estudos. Contudo, será ainda necessário averiguar se estes fatores realmente estão presentes e qual o seu peso para esta caracterização.

No tocante aos docentes, o programa atraiu muitos jovens professores, sem experiência ou com pouca ainda. Outras informações sobre os docentes do Projovem Urbano foram colhidas em várias ocasiões, através de variados métodos e instrumentos de coleta e podem contribuir para investigações futuras que venham a elucidar as ocorrências aqui apontadas. A este respeito, por exemplo e com base nos dados de supervisão do programa que ainda precisam de maior sistematização, pode-se levantar ao menos duas hipóteses ligadas à atuação das gestões municipais responsáveis pela execução do programa e, por extensão, pela seleção dos professores que atuariam nele. A primeira delas é a de que em vários processos de seleção o critério etário foi adotado, ou seja, buscou-se propositalmente preencher as vagas com professores mais jovens, que tivessem mais a "cara do programa". Outra informação já registrada por educadores do PJU é a de que muitas gestões locais preencheram os quadros de docentes do programa através de contratos de prestação de serviços autônomos, o que representaria uma condição de trabalho menos interessante para aqueles com maior experiência. Estas informações também precisam ser sistematicamente apuradas.

Em relação à infraestrutura disponibilizada para os alunos, cabem também algumas colocações. Ainda que as diferenciações encontradas sejam, em sua maioria, sutis, elas desfavorecem o Projovem urbano quando comparado com o restante da EJA, na maioria dos aspectos analisados. Apenas os percentuais referentes à disponibilização do laboratório de informática e da sala de professores foram maiores no PJU. No caso dos laboratórios de informática, uma explicação possível é a de que como a iniciação à informática é um dos elementos curriculares de curso no modelo estabelecido para o PJU, o governo Federal se responsabilizou, desde

2005, pelo custeio e instalação dos computadores e das redes de acesso à Internet. Coube portanto às gestões locais disponibilizar o espaço nas escolas e preparar apenas a instalação elétrica necessária. Sabemos que, desde 2005 as gestões municipais vêm utilizando praticamente as mesmas escolas nas sucessivas entradas de alunos para o programa.

No que se refere ao PJU, a oferta de biblioteca, Internet, TV, DVD ou VHS e alimentação escolar se mostrarou abaixo dos percentuais apontados na EJA pelo Censo Escolar do INEP. Neste sentido, cabem algumas indagações. O Projovem Urbano utilizou como espaços para as atividades educa\tivas, quase que sem exceção, escolas da rede pública estatual ou municipal de ensino. Por uma limitação do banco de dados do programa, não foi possível identificar quais eram estas escolas nos municípios e, por isto, não foi possível também saber quais destas escolas recebiam apenas o PJU, apenas a EJA ou ambos. No entanto, levando-se em conta que os dados analisados do banco de dados do INEP também se referem, em sua quase totalidade à rede pública de ensino (94%), por que escolas públicas ofertam de maneira diferenciada seus recursos para alunos e professores do PJU e da EJA?

As explicações mais recorrentemente reportadas por alunos e professores do Projovem urbano aos agentes do sistema de monitoramento e avaliação por ocasião das coletas de informações (e que também necessitariam de maior sistematização e análise, remetem às gestões locais e escolares). Registros dos dados de supervisão do programa apontam para uma interferência das gestões escolares no nível de acesso dos alunos do programa aos espaços e recursos existentes na escola. De acordo com alguns dos registros, alguns dos gestores somente aceitaram o programa por imposição da coordenação municipal e dificultam o desenvolvimento das atividades na escola. Desta forma, é possível encontrar, na rotina de verificação das condições de oferta do PJU, registros como:

"A escola onde está lotado o Núcleo possui laboratório de informática com 23 computadores, porém não estão disponíveis para os alunos do Projovem porque a Secretaria de Educação ainda não lotou um técnico para atuar no referido espaço no período da noite."

"A diretora da ecola exige uma pessoa responsável pelo laboratório de informatica, sem a qual o mesmo não poderá ser utilizado."

"Além de muitas crianças, filhos de alunos, soltos no pátio, muitos estudantes estão sem o uniforme. A coordenação ainda não disponibilizou fardamento suficiente, o que tem gerado tensão entre alunos, educadores e direção da escola."

E ainda

"A escola possui sala equipada com TV 50'', telão e Data Show, mas que não está disponível para o Projovem. Existe internet na escola, mas a direção da escola desliga o roteador que fica na secretaria e o laboratório de informática fica sem internet."

Em contrapartida, há relatos de gestores que receberam o programa e os alunos "de braços abertos". Nestes casos alunos e professores relatam que há a disponi-

bilização irrestrita aos espaços e recursos da escola quando comparada àquela disponibilização aos demais alunos que a frequentam.

"A escola possui equipamentos como TV, data show e outros disponíveis sempe que solicitados à direção da escola."

"Segundo um educador, a biblioteca não fica aberta porque o Projovem não solicita. Ele informa que a direção não faz impedimentos quanto ao uso do espaço da escola."

"A Professora Rosilene de Matemática, informou que a direção da escola tem dado todo apoio necessário para o ProJovem - Alunos e Educadores."

São poucos e ainda iniciais os dados aqui analisados, mas já se pode perceber peculiaridades relacionadas ao PJU, bem como influências das gestões municipais e escolares em sua execução. Para um melhor entendimento acerca das influências do Projovem Urbano sobre a oferta educacional nos municípios, bem como dos efeitos das gestões locais e escolares sobre as possibilidades de execuão do programa, um aprofundamento e ampliação da análise dos bancos de dados disponibilizados pelo programa se faz necessário. Abordagens qualitavas precisam também estar vinculadas às análises dos dados quantativos existentes. Assim, esperamos que se torne possível compreender as razões pelas quais foram encontrados alguns dos índices aqui expostos. Neste sentido será de grande importância procurar compreender em que medida as conjunturas municipais, a trajetória dos municípios na elaboração e execução de políticas públicas de juventude e o próprio posicionamento dos gestores municipais e escolares e suas relações internas afetam a execução de programas Federais como o Projovem urbano.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.22, pp. 35-46. ISSN 1413-2478.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, pág. 25-48, set. 2002.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725751, especial out. 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Acessado em 12 de janeiro de 2013. Disponível em: http://www.mec.gov.br.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acessado em 12 de janeiro de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, Julho 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>.

DALE, Roger. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 16, 2001 p. 133-169.

_____. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**. v. 14, nº 1, 1999, p. 1-17.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.

DRAIBE, Sônia Maria. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo& sociedade**, Nov 2003, vol.15, nº 2, p.63-101. ISSN 0103-2070

_____. A reforma dos programas sociais brasileiros: panorama e trajetórias. Apresentação ao XXIV encuentro anual de ANPOCS. Mimeo; Agosto 2000. P. 41.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Ago 2007, vol.12, nº.35, p.197-211.

SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v 12, n 45, p 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar em revista, Curitiba, v. 22, p. 17-50, 2003.

SPOSITO, Marilia Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Ago. 2006.

Texto de Estudo III

Educação para trabalhadores/as

A experiência do projeto Escola Zé Peão, desenvolvida pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa e por um grupo de professores e estudantes do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, é analisada no artigo a seguir, apontando limites, possibilidades e significados da instalação de uma sala de aula em um canteiro de obras.

O artigo integra a publicação "*Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*".

Uma prática educativa com operários da construção

Timothy Ireland

Nas práticas educativas que se proponham a inovar existe sempre uma tensão entre a proposta e a sua execução, entre o desejado e o realizável, entre o idealizado e o concreto. O projeto Escola Zé Peão não é diferente. Em uma breve sistematização dessa experiência, buscaremos identificar a tensão que permeia as suas várias dimensões, tentando fugir à tendência de se descreverem práticas da forma como gostaríamos que fossem e não da forma como elas são. Tanto na prática cotidiana da escola aqui relatada como no ato de tentar registrar e analisar tal experiência, o grande desafio é enfrentar, e não esconder, a distância entre o real e o desejado e buscar compreender quais são os fatores, os impedimentos, os limites que dificultam a implantação da proposta na forma em que a concebemos.

O projeto Escola Zé Peão é uma prática educativa desenvolvida pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa e por um grupo de professores e estudantes do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Teve sua inspiração numa política educacional desenvolvida pelo grupo, que conquistou a direção do Sindicato em 1986, baseada, entre outros fatores, na constatação de que o baixo nível de escolarização entre os operários da categoria se configurava como um impedimento à construção de um sindicato democrático e participativo. Assim, a escola foi concebida como forma de diminuir a tensão entre a proposta de uma organização e estrutura sindicais democráticas e participativas e a dura realidade de uma categoria condenada ao silêncio durante longos anos, silêncio esse incentivado por uma direção sindical pelega, que o novo grupo veio substituir (IRELAND, 1988).

Mas em que sentido se considerava que o domínio do conhecimento podia contribuir para mudar esse quadro? Em primeiro lugar, entendia-se que o domínio do conhecimento instrumentaliza as relações de poder e, na medida em que o operário se apropria, com a mediação da escola, desse conhecimento, potencializa suas

formas sociais de luta. Em segundo lugar, compreendia-se que esse mesmo conhecimento contribui para a formação da identidade subjetiva do operário como ser humano e como cidadão; nesse sentido, a escola se configura como um direito básico constitucional do trabalhador.

Em terceiro lugar, acreditava-se que a escola, como mediadora potencial de conhecimento, contribuía de maneira fundamental para a formação profissional do trabalhador. Essa terceira contribuição da escola tem sido cada vez mais reforçada pelo crescente processo de modernização tecnológica constatada na indústria da construção, que vem exigindo níveis cada vez maiores de escolarização formal de seus operários. Assim, o domínio do conhecimento potencialmente fortalece a capacidade de luta do operário como sujeito coletivo, representa um direito básico seu como cidadão e, crescentemente, se torna um imperativo para resguardar o seu emprego.

A Escola Zé Peão abriu as suas primeiras seis salas de aula em canteiros de obras da cidade de João Pessoa em 1991, depois de ter garantido o espaço necessário para a sua implantação na convenção coletiva da categoria de 1990. Iniciada com o intuito de alfabetizar aquele segmento social e educacionalmente mais discriminado da categoria – os serventes alojados nos canteiros de obras –, a escola enfrentou, já no processo de matrícula, a primeira tensão entre o proposto e a realidade, quando surgiu uma demanda forte por parte dos operários que já tinham um domínio mínimo da leitura e da escrita. A proposta passou então a englobar três programas básicos: *Alfabetização na Primeira Laje (APL)*, para operários sem escolarização prévia, *Tijolo sobre Tijolo (TST)*, para aqueles com certo domínio de leitura e da escrita e da matemática, e *Varanda Vídeo (VV)*, que objetivava contribuir para a formação cultural mais ampla do trabalhador-aluno, por meio da exibição e discussão de vídeos. Desde 1995, a escola também oferece uma oficina de arte como parte do seu programa e conta com o apoio de uma biblioteca volante, além de um programa de atividades e visitas culturais.

As aulas nos canteiros de obras ocorrem de segunda à quintafeira, no horário noturno, depois do segundo turno de trabalho. A sexta-feira, quando a maioria dos operários volta para a sua cidade de origem, é dedicada a atividades de planejamento e formação da equipe pedagógica. Os professores são todos estudantes de vários cursos da Universidade Federal da Paraíba, que recebem uma bolsa de estudos como remuneração para o seu trabalho. Atualmente, a escola conta com doze salas de aula implantadas em sete canteiros de obras, com uma matrícula inicial de 203 operários. Esse número varia em conseqüência da política da escola de não negar acesso a nenhum trabalhador que queira estudar.

Para se entender as tensões que a escola enfrenta é fundamental buscar as suas raízes na indústria em que o projeto se insere.

A indústria da construção civil em João Pessoa encontra-se em um momento de mudanças, exigidas em parte pelo processo de modernização tecnológica e em parte pelo processo de modernização das relações de trabalho, ambos os movimentos reflexos do processo de internacionalização que caracteriza a economia e

do programa de estabilização que dá sustento ao Plano Real. O setor é conhecido por empregar um grande contingente de trabalhadores, com baixos índices de produtividade e altos índices de rotatividade.

A rotatividade de mão-de-obra não é um fenômeno simples ou linear. Em parte, é gerada pela própria estrutura da indústria da construção, em que o local de produção sofre constantes mudanças: quando se termina um prédio, o produtor sai de cena, e o local de produção se desloca para um novo espaço físico. Contribuem também para a rotatividade as formas de financiamento comuns na indústria: a decisão de se iniciar obras grandes frequentemente depende de financiamentos públicos federais. A título de exemplo, a média mensal de rotatividade nessa indústria, em 1994, era de 4,06, enquanto nos outros setores da economia urbana era de 1,56 (IDEME, 1995).

A forma tradicionalmente utilizada para compensar a baixa produtividade da indústria é o prolongamento da jornada de trabalho. A jornada básica ainda é de 44 horas semanais, quase sempre acrescida de horas extras e serão. O trabalho se destaca pelas demandas físicas que faz ao corpo e à mente do operário, não compensadas pelo salário. O trabalhador qualificado (profissional) em João Pessoa ganha R$ 0,95 por hora e o trabalhador não-qualificado (servente) R$ 0,64. Outra característica da indústria pessoense é a alta porcentagem de trabalhadores migrantes que emprega. A maioria desses trabalhadores – expulsos do campo pela falta de terra ou pela falta de emprego – continua vivendo a dicotomia rural-urbano.

Passam a semana alojados nos canteiros de obras, voltando à cidade de origem nos finais de semana. Os alunos-operários da escola são, portanto, na sua maioria, oriundos do campo, não-qualificados (pelos padrões urbanos), com baixa escolaridade formal, relativamente jovens e todos homens.

Evidentemente a proposta de se conjugar a função 'tradicional' da escola – a de veicular e socializar aquele saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade – com a necessidade de tomar como ponto de partida para o processo de aprendizagem a experiência de vida e a realidade de trabalho do operário cria determinadas tensões. O fato de o projeto ser conduzido por parceiros aparentemente tão diferentes como dirigentes sindicais, professores e estudantes universitários, acrescenta outra camada de complexidade.

Como, então, caracterizar essa escola, que não pretende ser uma escola sindical, embora seja uma escola do sindicato? Destacamos o lugar central que a alfabetização ocupa no processo de ensinoaprendizagem e o papel que a reflexão crítica sobre a experiência complexa do operário (como produtor, pai de família, potencial sócio do sindicato e homem originalmente do campo, na maioria das vezes) representa como conteúdo desse processo. Em resumo, há uma preocupação de trabalhar o saber escolar, mas sem perder o compromisso com a realidade concreta dos operários da indústria da construção.

Traduzindo essa preocupação em termos metodológicos, a coordenação considera que "o problema do método (...) não foi resolvido através de uma tomada de decisão ocorrida em um momento específico, de uma vez por todas (...)." (IRELAND, 1993, p. 59) O que houve, e ainda há, é um processo que se desenvolve dentro da orientação geral definida à época da elaboração do projeto, uma seqüência contínua de tomadas de decisões condicionadas pela realidade vivida em cada fase da escola. Assim, foi-se criando um método caracterizado por três princípios básicos: o da contextualização, o da significação operativa e o da especificidade escolar.

Quanto à contextualização, entende-se que a escola situa-se em um contexto concreto em que se destacam as condições de vida e de trabalho dos alunos-trabalhadores, as lutas do sindicato que representa a categoria e a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorizações sobre educação de um modo geral e sobre alfabetização em particular. Por significação operativa, compreende-se a busca e o confronto entre o desejado e o possível, e pelo princípio da especificidade escolar defende-se o compromisso do projeto como prática escolar dedicada ao ensino da leitura e da escrita *stricto sensu*. Dessa forma, a escola busca um equilíbrio entre a significação, no sentido da organização de atividades escolares *inteligentes, significativas e politicamente corretas*, e a mecânica, no sentido de atividades que favorecem a aquisição pelo trabalhador de certos automatismos referentes ao modo como se lê e se escreve (IRELAND, 1993).

Na prática do cotidiano da sala de aula, a proposta teóricometodológica enfrenta as constantes limitações impostas pela dimensão tempo. Não há tempo para tudo que se considera desejável. A importância de se alfabetizar para não frustrar mais uma vez o adulto-aluno cria uma tensão necessária com o entendimento de que a educação não se limita somente a ler, escrever e contar e às noções básicas das ciências exatas e naturais. Existem outras linguagens que exigem uma aprendizagem e que são também importantes para a geração de novos conhecimentos. As oito horas semanais de atividades escolares se tornam insuficientes.

Em acréscimo às tensões próprias do processo pedagógico, o espaço da escola se encontra constantemente invadido física e temporalmente pela atividade predatória da indústria: os materiais e a sujeira da construção invadem as salas de aula, e o serão rouba o tempo de escola do operário, da mesma forma que, em muitos casos, a necessidade de iniciar atividades econômicas precocemente roubava da criança a chance de freqüentar a escola na idade adequada. A própria atividade sindical também compete em certas épocas do ano com a escola: no período anterior à data base e à convenção coletiva, o número de assembléias cresce e ocupa o tempo da escola, embora se reconheça o potencial educativo desse espaço para o operário.

Por último, a própria escola ocupa uma parte do tempo necessário ao operário para repor as suas forças depois da longa e estafante jornada de trabalho. O descanso e o lazer são componentes necessários da vida humana. Embora a escola não seja fisicamente exigente, da mesma forma que o trabalho na obra, também exige do operário-aluno. O esforço intelectual é uma atividade que precisa de treino e de exercício. Reclamar que o ato de aprender às vezes faz "a cabeça doer" é bastante comum em experiências de educação de adultos.

O espaço físico da escola se configura como uma dimensão conflituosa em muitas práticas educativas com adultos. Ou o adulto tem que se adaptar a mesas e cadeiras feitas para pessoas bem menores ou a sala de aula é um espaço improvisado e emprestado.

No projeto Escola Zé Peão achamos relevante levar a escola ao canteiro de obra por várias razões. Julgamos que assim facilitaríamos em muito a participação do operário na escola. De fato, a presença da escola no canteiro pode ser considerada positiva. Porém tivemos que reconhecer que esse espaço ocupado pela escola não é isento de contradições. A sala ocupa um espaço à noite depois de as atividades produtivas terem terminado, mas o espaço da obra, por mais que o enfeitemos com cartazes, mapas, desenhos dos alunos e outros materiais pedagógicos, ainda é um espaço regido por regras impostas pelas relações sociais de produção.

A recriação da proposta pedagógica no cotidiano da sala de aula depende da equipe pedagógica, tanto dos coordenadores como dos professores. Para a maioria, a Escola Zé Peão é a sua primeira experiência como professor-alfabetizador de adultos. Nesse sentido ela é um espaço de formação e experimentação e não deve deixar de ser, embora tenha que assumir os riscos implícitos nessa opção.

O projeto também tem que conviver com outras demandas no tempo do professor e dos coordenadores. Ninguém pode oferecer dedicação exclusiva à escola. Sempre lembramos dos efeitos perniciosos da rotatividade do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas raramente consideramos o efeito da rotatividade de professores sobre o mesmo processo. Queremos exigir compromisso, competência e permanência do professor, quando a própria natureza da escola como projeto, que renova os contratos com as agências financiadoras de ano em ano, gera um clima de instabilidade incoerente com o processo pedagógico. Acreditamos que essas questões estão presentes em muitos projetos e experiências.

Então, quando falamos da distância entre a proposta escrita e o projeto concreto, constantemente re-elaborado na prática diária de sala de aula de cada professor e na prática diária de cada coordenador, estamos falando da realidade deste projeto e da maioria dos outros. Existe uma tensão potencialmente criativa, mas sempre um espaço em movimento.

Nesses cinco anos do projeto, passaram pela escola mais de mil operários-alunos. Evidentemente, nem todos conseguiram permanecer durante os nove meses do ano letivo. Como já indicado, a demissão e a rotatividade tiram muitos deles da escola. Outros fatores também contribuem para o que se convencionou chamar de “evasão”: serão, cansaço, a concorrência com outras formas de lazer como o dominó e o baralho, a televisão ou rádio, a cachaça e o namoro e a concessão da carteira de estudante. O processo de avaliação contínua que se emprega revela que, mesmo com evasão, há significativos ganhos escolares de aprendizagem mesmo para aqueles que não puderam permanecer na escola.

Se a escolarização do operário é considerada de fundamental importância, a contribuição dos operários no crescimento e fortalecimento da organização democrática do sindicato também é um indicador importante para avaliar o trabalho. Embora não seja possível afirmar que a escola é a única responsável por certas mudanças, existem indicações de que ela criou um campo fértil em que a discussão de novas idéias se tornou mais factível. A participação nas assembléias sindicais aumentou significativamente (nas últimas quatro assembléias participaram em média 432 operários, em 1990 a média era de 194). É mais comum os operários fazerem demandas em defesa de seus direitos no seu canteiro de obra sem depender da intervenção da direção do sindicato. Vários ex-alunos já fazem parte da direção sindical. Dentro da escola, há cada vez mais interesse em participar do conselho de representantes de sala de aula, que se reúne uma vez por mês para discutir assuntos da escola.

Por último, houve uma importante inversão de papéis com relação aos primeiros anos do projeto: iniciada como uma provocação da direção do sindicato à categoria, a escola se tornou uma demanda ativamente articulada e procurada pelos operários.

Como então interpretar essa demanda pela escola? Representa ela uma oportunidade de recuperar o que foi, para a maioria dos trabalhadores-alunos, uma experiência curta e frustrada, até mesmo uma experiência negada? Representa isso, mas representa mais que isso. Significa uma oportunidade que, nas palavras de Oliveira (1992, p. 40), permite ao operário “um pequeno salto: passar da prática empírica para uma outra, cuja empiria seja sistematicamente refletida; passar da vida expressa dominantemente pela oralidade, para a vida expressa através da escrita.” Sem dúvida a escola significa isso também para o operário. Realisticamente, não existe muita expectativa de que os novos conhecimentos adquiridos na escola vão redundar em melhorias na qualidade material de vida, melhores salários ou uma mudança de profissão para um setor econômico “mais nobre”. Acima de tudo, a escola representa uma contribuição para o soerguimento da auto-estima e da dignidade do trabalhador, para o fortalecimento de sua identidade num coletivo de operários e como cidadão que tem nome e não mais o dedão sujo de tinta.

A prática educativa desenvolvida pela Escola Zé Peão exemplifica a complexidade característica de outras experiências semelhantes. A complexidade é conseqüência da necessidade de levar em consideração e conciliar, contemplar e reconhecer as tensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Reforça a necessidade de sonhar com os pés plantados firmemente no chão. É necessário basear uma prática em uma proposta teórico-metodológica guiada por princípios, porém tal proposta não pode se tornar uma camisa de força a ser implementada a todo custo. Ela tem que interagir com os interesses e necessidades de aprendizagem dos operáriosalunos, como sujeitos coletivos e como indivíduos, e com o contexto concreto em que a prática se desenvolve – no caso específico, a indústria da construção civil. No processo, a proposta original fica sujeita à avaliação do concreto e, nessa relação, cria-se e se recria.

A distância entre o proposto e o concreto do cotidiano, quando entendida, reconhecida e cuidadosamente analisada por todos os atores envolvidos no empreendimento, torna-se uma tensão criativa e não um impedimento ao desenvolvimento de uma prática coerente, comprometida e eficiente.

Bibliografia

IDEME. **Anuário Estatístico da Paraíba.** João Pessoa: Ideme, 1995.

IRELAND, T. D. **Adult Education and Trade Unionism in North-East Brazil**: a study of a practice of popular education. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Manchester, Inglaterra.

IRELAND, V. E. J. da C. Alfabetização de adultos: ainda a questão do método. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. pp.57-70.

____; OLIVEIRA, M. de L. B. de. **Aprendendo com o trabalho**. 2. ed. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1996.

OLIVEIRA, M. de L. B. de. A educabilidade do trabalho: seu realismo em uma experiência educativa com trabalhadores. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.35-52. (Temas em educação;. 2).

___. **Benedito**: um homem da construção. 2. ed. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1996.

Texto de Estudo IV

Condições de trabalho

Na abertura deste Módulo, as considerações de Chico Mendes em relação ao acesso à educação por parte dos seringueiros aponta diferentes expectativas. É a possibilidade de superar a exploração do patrão, por meio da exigência de direitos trabalhistas, mas é também uma forma de organização do grupo, naquele caso, em torno da Cooperativa, para que, coletivamente, buscassem novas formas de organização de seu próprio trabalho, baseada na sustentabilidade social e ambiental.

Passadas quase três décadas do assassinato de Chico Mendes, o Brasil continua a contabilizar tanto a perseguição a lideranças sociais, como milhares de casos de trabalho em condições análogas à escravidão.

Como se pode observar nos textos apresentados a seguir, o acesso à educação também continua intrinsecamente relacionado ao tema. De um lado, as vítimas do trabalho escravo atual

são pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade. De outro lado, há a expectativa que educadores/as façam de sua prática uma forma de combate a esta condição, propondo reflexões que levem os educandos a se reconheceram como sujeitos de direitos frente ao mundo do trabalho.

OIT e MEC lançam cartilha para alfabetizadores contra trabalho escravo (21/6/2006)[15]

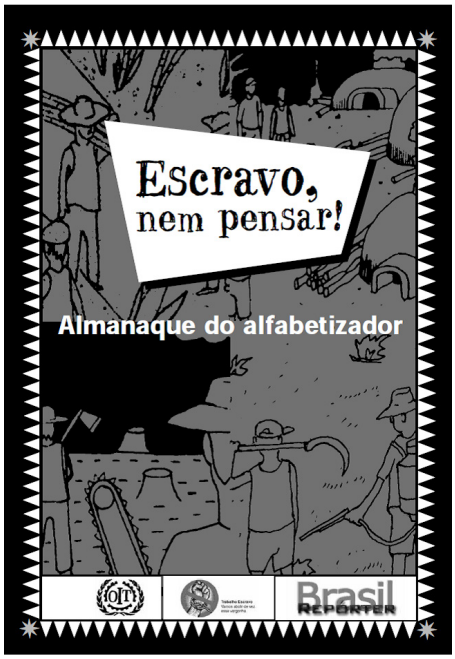


Figura – Escravo nem pensar.
Fonte: Reporter Brasil, 2015[16].

O Ministério da Educação iniciou a distribuição das 40 mil cartilhas que serão enviadas a alfabetizadores que atuam no Programa Brasil Alfabetizado para prevenir a ocorrência de trabalho escravo nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Vale do Jequitinhonha.

Fruto de uma parceria inédita entre o Ministério e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as cartilhas fazem parte do projeto "Escravo, nem pensar", desenvolvido pela ONG Repórter Brasil.

Nos últimos, o Brasil alcançou uma posição de destaque no cenário internacional pela luta empreendida contra o trabalho escravo, tal como foi reconhecido no relatório "Uma Aliança Global contra o Trabalho Forçado", divulgado em 2005 pela OIT.

15 Disponível em: Disponível em: http://reporterbrasil.org.br/2006/06/oit-e-mec-lancam-cartilha-para-alfabetizadores-contra-trabalho-escravo/.

16 Disponível em : http://reporterbrasil.org.br/documentos/almanaque_alfabetizador.pdf

"Embora o Brasil tenha avançado muito na repressão e combate a esse crime são necessárias ainda medidas de prevenção e informação àquelas comunidades vulneráveis que correm o risco de terem seus trabalhadores aliciados e traficados para serem explorados como escravos principalmente em fazendas Região Norte", disse Patrícia Audi, coordenadora do Projeto de Combate ao Trabalho Escravo da OIT no Brasil.

A vulnerabilidade desses trabalhadores, a maioria provenientes de estados com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) deve-se, principalmente, à falta de oportunidade de geração de emprego e renda que permitam a sobrevivência de suas famílias, lembrou Patrícia Audi.

De acordo com dados da OIT, os trabalhadores aliciados para o trabalho escravo são, em sua grande maioria, homens com idade entre 21 e 40 anos, analfabetos ou com pouquíssimos anos de instrução.

"A iniciativa do MEC e da OIT de levar a informação quanto aos riscos de aliciamento e escravidão a essa população, por intermédio do excelente Programa Brasil Alfabetizado, garantirá que essas pessoas tenham a possibilidade de não serem enganadas por falsas promessas de emprego, exploradas de maneira desumana e levados à escravidão contemporânea", disse Patrícia Audi. "A cartilha informará os principais direitos trabalhistas a essas pessoas, ao mesmo tempo em que lhe garantirá a possibilidade de aprender a ler e a escrever".

"Este programa tem como objetivo fundamental transformar os alfabetizadores em atores importantes para a prevenção do trabalho escravo no Brasil", disse o jornalista e cientista político Leonardo Sakamoto, coordernador da ONG Repórter Brasil.

Setor têxtil e construção lideram casos de trabalho escravo em SP (20/1/2015)[17]

Camila Maciel e Bruno Bocchini

Pesquisa do governo paulista revela que a maior parte dos casos de vítimas de trabalho análogo à escravidão em São Paulo ocorre no setor têxtil, na agropecuária e na construção civil.

O levantamento, feito pela Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, analisou 257 processos relacionados ao tráfico de pessoas e ao trabalho escravo, sendo 171 ações do Ministério Público Federal (MPF) e 86 procedimentos do Ministério Público do Trabalho (MPT). Os dados correspondem aos meses de agosto e setembro do ano passado.

Em relação aos processos do MPF, o ramo têxtil registrou 179 pessoas exploradas pelo empregador no período analisado. Na construção civil, a projeção é que 281 trabalhadores foram vítimas. No setor de agricultura e pecuária, o número ficou em torno de 125 pessoas.

Os dados são estimativas, pois os processos não têm uniformidade de informações, o que dificulta traçar o perfil dos casos de trabalho escravo no estado de São Paulo.

"Normalmente, a causa geradora desse problema é a ausência de política pública na localidade onde as pessoas estão. A tendência é: eu não tenho trabalho, eu preciso trabalhar, então vou procurar trabalho onde tem. Se a oportunidade de trabalho vem de forma abusiva, provavelmente é onde vou ter que me socorrer. É uma situação de sobrevivência praticamente", destaca a coordenadora do Núcleo de Enfrentamento do Tráfico de Pessoas da Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do estado de São Paulo, Juliana Felicidade Arnede.

Os dados do MPT apontam que, dos 71 processos que identificam o ramo de exploração, 63% ocorreram na área urbana. O setor de construção civil lidera o número de casos, com 32% do total, seguido pelo ramo agropecuário, com 30% (21 ocorrências) e têxtil, com 17% dos casos.

Em relação ao número de vítimas, no ambiente rural há predominância do sexo masculino: foram 1.408 homens e 192 mulheres. O mesmo cenário é visto na construção civil, onde apenas um era mulher, dos 76 trabalhadores identificados. No setor têxtil, a proporção é diferente, com 80 homens e 45 mulheres - 36% das vítimas do sexo feminino.

O mapeamento a partir dos processos do MPF revela ainda que, nos casos em que é possível identificar a origem das vítimas, 43% vieram de outros países, sendo a maior parte da Bolívia. Os trabalhadores do país latino correspondem a 16 dos 20 casos. A maior área de exploração é o setor têxtil, com 14 ocorrências.

17 Disponível em: http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/01/28/setor-textil-e-construcao-lideram-casos-de-trabalho-escravo-em-sp.htm

Em relação ao Brasil, o Nordeste é a região de origem da maior parte dos trabalhadores explorados. “Essa pode ser uma evidência de que o aliciamento de mão de obra por meio de intermediadores irregulares ainda é uma prática comum no Nordeste brasileiro”, assinala o estudo.

“Para combater isso, é importante que o Pacto Federativo funcione, que a gente tenha um comprometimento das redes sociais não só a partir do local onde a pessoa sofre o problema, mas a partir do local onde vive, onde pode criar boas oportunidades, seja para ficar, seja para ir para outro local. Mas o necessário é que você tenha uma integração efetiva de política pública em âmbito nacional. Isso não existe e é por isso que as pessoas sofrem”, ressalta Arnede.

Nos procedimentos do MPT, a maioria das vítimas (52%) nasceu na Bolívia. “Essa informação é bastante notória, porque reafirma um fluxo migratório que vem se consolidando ao longo dos anos”, diz o texto. Também foram identificados haitianos (7%), paraguaios (3%) e chilenos (0,5%).

O número de vítimas brasileiras corresponde a 38%. Os trabalhadores resgatados eram de cinco estados. O Maranhão foi o mais recorrente, com 18 trabalhadores em condição análoga à escravidão, seguido pela Bahia, com sete; São Paulo, com quatro; o Ceará e o Piauí, com uma vítima cada.

Lei das Domésticas desperta reações diferentes em todo o Brasil

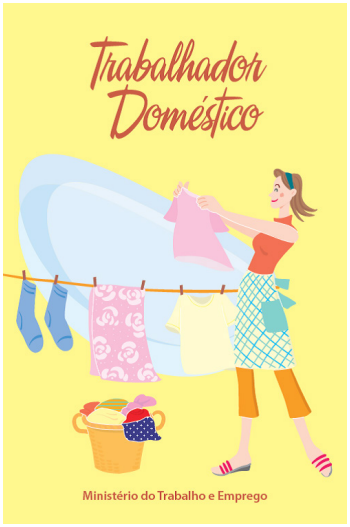


Figura: Cartilha das domésticas.
Fonte: Ministério do Trabalho, 2015[18].

A nova lei despertou reações diferentes Brasil afora.“Hoje, a única previsão em vigor seria a questão da jornada de trabalho de 8 horas e 44 horas semanais. Todas as outras matérias ainda dependem de uma regulamentação de um projeto de lei que está aguardando o seu procedimento junto ao Senado. Enquanto não houver essa aprovação, vai haver uma lacuna na sociedade. Isso vai criando um conflito nas próprias residências que não sabem como agir e que caminho seguir”, afirma Luciano Gago, advogado trabalhista.

Para muitos, foi um susto. Como incluir novos gastos no orçamento familiar? E teve, também, patrão com medo de ser processado.

“São os processos mais difíceis que chegam na Justiça do Trabalho para serem julgados. Dificilmente se tem uma testemunha, tanto do lado da doméstica, ou do lado do empregador”, conta Ricardo Guimarães, advogado trabalhista.

Mas tem gente que não assina carteira. Não paga a previdência.

“É o empregador que paga menos, sonega informação, não dá o valor que é combinado. Não cumpre a lei, afinal”, destaca José Venerando da Silveira, advogado - STDMST.

“Aí ela disse assim: ‘olha, esse vai ser seu copo, seu prato e seu talher, separado’. Aí, eu: ‘tá certo’. Aí, na hora do almoço, ela fez a comida dela e disse assim: ‘a sua é aquela ali, está congelada, não está estragada, mas você pode comer’. Aí eu falei pra ela: ‘não estou com fome’. E sendo ela uma médica e ainda me perguntou: ‘Você tem alguma doença?’. Aí eu disse: ‘Que eu saiba, não’. Foi uma humilhação”, lembra Maria Emília Ribeiro, diarista.

18 Disponível em: http://portal.mte.gov.br/trab_domestico/imprima-a-cartilha/

Isso aconteceu há apenas dois meses, em pleno século XXI.

“Tem patrões que não dão a comida mesmo, elas levam de casa. Tem casas que a empregada só pode comer de fruta, pode estragar, mas é só a banana”, conta Zenilda Ruiz da Silva Silveira, assessora jurídica - STDMST.

No Sindicato das Domésticas, em São Paulo, eles oferecem até consultoria jurídica.

“Tivemos um caso aqui de uma empregada doméstica que ela só tinha direito a comer ovo. Como ela não tinha na casa dela, pros filhos dela nem o ovo, o ovo que ela tinha direito naquele dia, ela cozinhou pra levar pros filhos. O ovo que ela tinha direito a comer. Ela foi mandada embora por justa causa”, lembra Zenilda.

Abusos acontecem dos dois lados. É um cargo de confiança, tem que ser. Mas como esquecer as cenas de violência? A violência nem sempre é filmada, mas pode estar ali. Na área de serviço. Na falta de respeito.

“O empregado doméstico. sempre foi visto como se não fosse um ser humano. Aquele trabalho que veio mesmo da senzala, de serviçal. Uma faixa da classe, da sociedade, efetivamente não vai conseguir mais ter empregados domésticos. Mas a ideia não é que essa faixa tenha domésticos. É que todos que sejam domésticos sejam integrados efetivamente ao regime da previdência, passem a ter direito a descansar, passem a ter direito a um limite de jornada, a um almoço, a uma vida digna. Eles passarão a ter um maior reconhecimento dos empregadores. E principalmente como cidadãos. Não só como empregados, mas empregado-cidadão”, completa Ricardo Guimarães.

RETOMADA

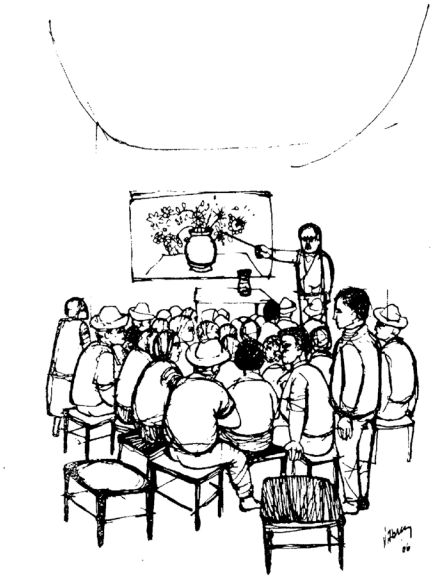


Figura – Sala de aula rural.
Fonte: Vicente de Abreu, 1967.

Texto Síntese

Letramento designa as diferentes práticas sociais mediadas pela língua escrita. São as práticas de leitura e escrita que ocorrem nos mais diversos domínios da sociedade, como no mundo do trabalho, da família, da participação social, da publicidade e, também, da escola, instituição que trabalha intencionalmente com o ensino da língua escrita. Assim, Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita." Desse modo, letramento seria resultado ou conseqüência do processo de alfabetização.

A inclusão social é um tema conceitual e politicamente diverso e polêmico, e que tem ocupado lugar de destaque, ao menos do ponto de vista do discurso, na formulação de políticas sociais, notadamente nas áreas da saúde, educação e assistência social.

Há consenso que a exclusão/inclusão social depende de múltiplos fatores e aspectos da vida social, e não apenas de indicadores econômicos. Certamente o Brasil é um país rico, mas a concentração da renda em reduzida parcela da população, aliada às desigualdades de raça/etnia, territorialidade e sexo resultam na exclusão de milhares de pessoas do acesso aos bens econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A educação, no senso comum e também na produção científica, é considerada um importante componente de promoção da cidadania, ou, possibilidade de reivindicar e usufruir de direitos.

De um lado é preciso considerar que a ampliação da escolaridade de ampla parcela da população não contribuiu para a superação das desigualdades que marcam a sociedade brasileira. De outro, que a manutenção dos altos índices de analfabetismo e a insatisfatória qualidade da educação propiciam as condições para a não transformação dessa realidade.

No campo da educação de jovens e adultos, a alternativa para a quebra desse círculo vicioso e perverso tem sido a tentativa de integrar programas de elevação da escolaridade ao ensino profissionalizante e práticas de estímulo ao exercício da cidadania e participação.Neste contexto, a busca de alternativas de geração de trabalho e renda também tem sido considerada, uma vez que o mercado formal de trabalho, por diversas transformações ocorridas, torna-se cada vez mais inacessível para segmentos marcados por diferentes dimensões da exclusão social.

Para saber mais:

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTEL, R. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. In.: Revista Internacional de Direitos Humanos. Rede Universitária de Direitos Humanos – SUR. Ano 2, Número 2. 2005. p. 37-63

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra. 2014. 189p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz Terra. 1992. 245p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra. 1987. 184p.

KLEIMAN, A., SIGNORINI, I. **Concepções de escrita e alfabetização de adultos**. Pátio, nº 14, ago-out de 2000.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. Paulus, São Paulo. 1977. p. 7-59

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago., 2004. p. 211-229. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.) **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas : ALB/Mercado de Letras; São Paulo : Ação Educativa, 2001. p. 15-44

RIBEIRO, V. M. Matriz de referência para medição do alfabetismo de jovens e adultos nos domínios do letramento e do numeramento.In.: SOARES, L. ... [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 143-167

SILVA, Roberto da, SOUZA NETO, João Clemente de, MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. São Paulo : Expressão e Arte Editora, 2009. 324p

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. P. 5-17

Seminário Nacional PROEJA - Meta 10 do PNE - Mesa de Abertura 01. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lIUN6u-l9eA.

Plataforma do Letramento. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html.

Vídeo: Encontros Abertos: Palestra sobre alfabetização e letramento com Magda Soares (parte 1). Disponível em: Portal Cenpec https://www.youtube.com/watch?v=T5j-31d5EhaA&list=PLotJhCwrVD_-gwhee7ednlBf1qIMUMQWV

Debate virtual Alfabetização e Letramento, com Vera Masagão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qpH5DdYGuu8

Economia Solidária. Disponível em:http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/a-economia-solidaria/.

FBES. Disponível em: http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=57

Economia Solidária – entrevista com o economista Paul Singer. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XEbJwZvgeL8

Cirandas – experiências de Economia Solidária. Disponível em: http://cirandas.net/fbes/o-que-e-economia-solidaria.

MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article

MÓDULO 6

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EJA

Coordenadora: Rosário Silvana Genta Lugli
Conteudista: Ednéia Gonçalves

MÓDULO VI

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EJA

Ednéia Gonçalves

Figura - Professores da EJA preparando atividades – São Tomé e Príncipe[1]
Fonte: Ednéia Goncalves.

OBJETIVO DO MÓDULO

O objetivo deste módulo é orientar a construção de uma prática pedagógica adequada às necessidades de aprendizado das pessoas jovens e adultas considerando os fundamentos que embasam a EJA. Por isso iniciaremos esta reflexão apresentando a contextualização deste cenário, seguida de alguns dos principais fundamentos desta modalidade de ensino.

1 Acervo pessoal de Ednéia Gonçalves.

APRESENTAÇÃO

[Texto de abertura]

A Especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Historicamente o processo de construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos é fortemente marcado pelos fóruns e conferências internacionais promovidas principalmente pela UNESCO a partir dos anos 90 do século XX. As discussões e metas estabelecidas neste contexto influenciaram o desenvolvimento de marcos legais e conceituais da EJA no Brasil e no mundo.

Dentre os vários avanços produzidos nesse contexto, destaco 3 pressupostos indispensáveis para a compreensão da EJA como modalidade específica do ensino básico e manifestação do direito humano à educação:

- O direito à educação ao longo da vida (do nascimento ao fim da vida), que amplia o conceito de educação básica.
- O foco central na aprendizagem dos alunos e alunas da EJA.
- O processo educativo direcionado à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

Contextualizando a discussão: o local e o global - as Conferências Internacionais e a prática pedagógica

A despeito dos avanços legais direcionados ao reconhecimento dos direitos educativos de todas as pessoas em todas as etapas de sua vida, a garantia de educação pública gratuita e adequada às singularidades das trajetórias pessoais e ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos permanece como imenso desafio para grande parte das redes públicas brasileiras.

Os compromissos assumidos pelo Brasil nas diferentes conferências internacionais organizadas pela UNESCO a partir da década de 1990 do século XX, impulsionaram de maneira inquestionável o processo iniciado nos anos 1960 por Paulo Freire, visando a superação dos paradigmas da educação compensatória e assistencialista historicamente vinculados à educação de jovens e adultos em nosso país.

Os participantes da Conferência Internacional sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, registraram em sua Declaração final conceitos e compromissos que contribuíram significativamente para a consolidação da EJA como expressão do direito de todos à educação.

Dos vários aspectos inovadores presentes na “Declaração Mundial de Educação para Todos” destaco três:

> 1 - A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Este conceito amplo de educação básica coloca a educação escolar diante do fato de que o desenvolvimento humano é permanente e que a oferta educativa deve qualificar-se para o acolhimento a crianças, jovens, adultos e idosos.

A implicação desse fundamento para a formulação de uma proposta educativa adequada às demandas da EJA é o reconhecimento da necessidade de diagnóstico da realidade local e dos grupos que compõem o universo e a demanda da modalidade nos territórios. Conhecer, valorizar, dialogar e construir novos saberes a partir do contexto e das pessoas reais é parte do aprendizado da superação dos preconceitos e da construção de uma educação comprometida com a qualidade da aprendizagem, equidade e superação das desigualdades.

> 2 - Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Identificada como a educação dos “carentes, marginalizados e excluídos”, as propostas de EJA assimilaram por muito tempo o papel de oferta de educação mínima direcionada àqueles com possibilidades também precárias de desenvolvimento e aprendizagem. A superação dos preconceitos e reconhecimento dos jovens e adultos pouco escolarizados como sujeitos de aprendizagem, produtores e disseminadores de conhecimentos é um ponto de partida importante para avançarmos em direção a uma EJA adequada às demandas específicas de articulação e construção de novos saberes significativos para educadores e educandos; demandas estas que se expandem para a satisfação de necessidades básicas (e não mínimas) de aprendizagem. Básicas porque consideram as especificidades dos grupos, a diversidade de experiências dos indivíduos e dos coletivos.

Esta prática educativa fundada no acolhimento às diferenças e especificidades é potencialmente transformadora da relação professor-aluno e escola-comunidade, pois se por um lado amplia a responsabilidade coletiva pela aprendizagem, por outro é libertadora do ponto de vista da ampliação do diálogo entre os saberes locais e globais.

> 3 - A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo para o indivíduo ou para a sociedade dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.

As experiências vivenciadas na família, na comunidade, na participação social e no trabalho conferem ao ser humano saberes fundamentais que influenciam seu meio, sua cultura e permitem a construção de biografias únicas, ricas, complexas e completas. O reconhecimento da singularidade e potencial transformador dos conhecimentos construídos nas trajetórias não escolares é ponto de partida para a construção de novos saberes potencialmente transformadores da escola e dos conhecimentos por ela produzidos.

Historicamente o centro do processo educativo eram os conteúdos transpostos das ciências para a sala de aula, com isso os professores (as) se preocupavam antes em transmitir esses conteúdos do que garantir aprendizagens significativas, ou seja, a construção de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. O deslocamento da aprendizagem para o centro do processo educativo faz com que educadores e educandos se comprometam com a construção de bases realistas para uma ação política baseada na articulação de saberes escolares e locais em prol da aprendizagem dos jovens e adultos.

A visão da "Declaração Mundial de Educação Para Todos" foi expressa também em metas que representaram o compromisso dos países signatários, dentre eles o Brasil, com a implementação de políticas públicas para efetivação e universalização dos princípios acordados. O prazo inicial de 10 anos para o cumprimento das metas de Educação para Todos (EPT) não foi cumprido e em 2000 a Conferência de Dakar (Senegal), convocada com o objetivo de realizar um balanço do cumprimento dessas metas, reafirmou os compromissos e prorrogou o prazo de cumprimento para este ano, 2015.

Para tratar especificamente da EJA, a Unesco promove em média a cada dez anos – desde 1949 - a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA).

Em 1997 foi realizada em Hamburgo (Alemanha) a CONFINTEA V, que envolveu de maneira inédita organizações representativas da sociedade civil as quais – através de consultas preparatórias e da participação de cerca de 500 ONGs durante a Conferência – contribuíram para que esse encontro se tornasse indiscutível referência no processo de consolidação dos direitos educativos dos jovens e adultos.

A "Agenda para o Futuro" e a "Declaração de Hamburgo"[2] documentos de referência da V Confintea reafirmaram os conceitos de aprendizagem ao longo da vida e educação como direito humano, como centrais para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e para a construção da paz e cooperação entre os povos. As "Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos" de 2000 (MEC/CNE) dialogam com esses princípios, assim como com os demais temas indicados como prioritários pela Conferência:

2 Agenda para o Futuro e Declaração de Hamburgo. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf

- A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;
- A aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
- A garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica;
- A aprendizagem de pessoas adultas, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;
- A aprendizagem de pessoas adultas e as transformações no mundo do trabalho;
- A aprendizagem de pessoas adultas em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- A aprendizagem de pessoas adultas, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
- A aprendizagem para todas as pessoas adultas: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;
- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

A última Confintea ocorreu no Brasil (Belém-PA) em 2009. O documento final da conferência é o "Marco de Belém".[3]

Construir uma proposta de Educação de Jovens e Adultos à altura dos desafios atuais da modalidade exige das redes municipais de ensino e dos(as) educadores(as) o aprofundamento do conhecimento acerca das características de cada localidade, dos grupos que ali residem e das relações estabelecidas entre a comunidade, a escola, a cultura, a oferta e a demanda de EJA.

Exige também que os pressupostos dessa nova proposta estejam em consonância com os princípios que inspiraram a política pública da EJA no Brasil.

3 Marco de Belém. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf

PONTO DE PARTIDA: OS SUJEITOS DA EJA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS:

- Em sua história de vida, quais experiências foram determinantes para a opção por conhecer ou aprofundar os conhecimentos relativos à educação de pessoas jovens e adultas?
- Quais são suas expectativas relativas a este módulo?

[Texto de introdução]

Para construir uma prática de EJA coerente com o reconhecimento do direito de todos e todas à educação de qualidade por toda vida, é necessário desenvolver propostas de trabalho que dialoguem diretamente com os marcos conceituais e legais da EJA e com as especificidades locais. Para tanto, faz-se necessário considerar cinco fundamentos:

1. Assegurar a equidade educativa, o que implica em:
   - Considerar a diversidade de percursos escolares das pessoas jovens e adultas.
   - Identificar jovens, adultos e idosos como sujeitos de aprendizagem e portadores de conhecimentos válidos.
   - Adotar uma perspectiva contextualizada para a organização do ensino e seleção de conteúdos.
   - Abordar temas relevantes para as pessoas jovens e adultas das comunidades atendidas.
   - Identificar a EJA como espaço de relações intergeracionais e de diálogo entre saberes, preparando-se para acolher estudantes jovens, adultos e idosos.
2. Considerar o mundo do trabalho como temática central, o que implica em:
   - Aprofundar o conhecimento relativo ao universo e relações de trabalho na história da humanidade e suas peculiaridades locais.
   - Acolher as biografias e histórico profissional na organização dos conteúdos curriculares.
   - Ampliar as oportunidades de realização de vocações e projetos profissionais dos alunos e alunas.
   - Ampliar o conhecimento acerca do mercado de trabalho, sua dinâmica e funcionamento.

3. Garantir a qualidade da aprendizagem dos adultos, o que implica em:

   - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes da EJA.
   - Construir processo de formação inicial e continuada específico para educadores e gestores da EJA.
   - Considerar os diferentes procedimentos adotados pelos estudantes na solução de situações-problema.
   - Elaborar e adotar materiais didáticos específicos para pessoas jovens e adultas.
   - Construir processos contínuos de avaliação de aprendizagem e de atendimento a demandas por apoio individual.
   - Adequar equipamentos, espaço físico e rotina escolar às necessidades dos jovens e adultos.
   - Abordar temas significativos para o universo juvenil e adulto, o que implica em discutir:
   - Meio ambiente, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável.
   - Tendências atuais do mundo do trabalho.
   - Cidadania e participação.
   - Relações étnico-raciais.
   - Relações de gênero e direitos da mulher.
   - Meios de informação e comunicação.
   - Cidadania e participação.
   - Considerar o direito humano à educação, o que implica em:
   - Oferecer educação a todas as pessoas, inclusive as privadas de liberdade.
   - Eliminar as barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas para atendimento a alunos com deficiências físicas ou transtornos globais do desenvolvimento.
   - Promover aprendizagens que permitam aos jovens e adultos a participação plena na sociedade.

[Texto para reflexão]

Ensino, educação, aprendizagem e necessidades.[4]

Elie Ghanem[5]

A que tipo de educação as pessoas têm direito? As dificuldades postas à tarefa educacional são tantas que os agentes educativos praticamente se obrigam a afirmar a importância da educação de uma maneira geral, sem diferenciar o tipo de educação que seria preferível. Deixam para um plano secundário as grandes variações que o fenômeno educativo pode comportar, reivindicando apenas uma "educação de qualidade para todos". Às vezes, especificam um pouco mais essa qualidade, como ocorreu com a difusão da expressão "qualidade social", utilizada para afirmar a insatisfação com a presença da linguagem da administração empresarial, quando adotou a orientação da chamada "qualidade total". Por esses motivos, lida-se com uma concepção predominante de educação que, embora esteja generalizada, tem um enfoque muito restrito, pois remete à noção de escolarização, em seu tradicional isolamento em relação às demais práticas educativas. Essa concepção predominante de educação pressupõe uma grande quantidade de afirmações que precisariam ser reexaminadas. Entre tais suposições, está a de que toda atividade educativa é desejável, constitui um benefício para os educandos e, extensivamente, para a sociedade.

Mesmo admitindo essa possibilidade, não estaria excluída a premência de reorientar a educação tendo em vista aproveita-la e adequá-la constantemente às pessoas que dela devam beneficiar-se. O argumento que aqui será apresentado pretende demonstrar a importância de se identificar as necessidades às quais as práticas educativas deverão responder bem como a conveniência de se entender a atividade de identificá-las como parte definidora das próprias práticas educativas. Com essa compreensão, far-se-á uma esquemática caracterização de suposições implícitas na concepção predominante de educação. Em seguida, serão destacados aportes inovadores ainda recentes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) para, finalmente, assinalar possibilidades de orientação às práticas educacionais com relação a necessidades.

4 Ghanem, Elie - Ensino, educação, aprendizagem e necessidades- In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Uma nova EJA para São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 19-23 (Caderno 2).
Disponível em: http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=212 - acesso em 03.12.2014.

5 Professor de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Elie Ghanem é pós-doutor pela Universidade de Londres e doutor e mestre em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui diversas pesquisas na área, com destaque para inovação educacional, políticas públicas, educação indígena e educação como desenvolvimento local.
Na USP, é articulador do projeto "Itaim-Curuçá: Educação Como Desenvolvimento Local", iniciado em 2007 a partir de uma aliança entre a universidade, órgãos públicos e entidades da sociedade civil, que tem como objetivo viabilizar o desenvolvimento local a partir da educação.

O direito à educação tornou-se dever de estudar

A educação veio a ser mundialmente compreendida como direito muito recentemente em meados do século XX. Mas também por essa época, a educação foi conceituada como fator produtivo e condição para a integração econômica. Contudo, o que atualmente se entende por sistema escolar, presente em todos os países, foi um componente especial de um projeto político, aquele implementado pela Revolução Francesa há pouco mais de duzentos anos. Os revolucionários franceses lutavam contra uma ordem social fortemente hierarquizada, defendida por uma monarquia absolutista, apoiada na autoridade espiritual da igreja Católica. O propósito dos revolucionários era transformar servos em cidadãos. Cidadãos seriam seres livres e a condição do exercício dessa liberdade seria o uso da razão. Usar a razão, por sua vez, seria usar os saberes cuja fonte de legitimidade não estaria na religião, mas na ciência. Por isso, quiseram difundir os saberes com fundamento na ciência e, para tanto, montaram sistemas de ensino, universalizando a "escola primária". Esta foi desenhada como unidade especializada de transmissão de saberes, por meio de um corpo especial de profissionais, os professores.

Esse foi o modelo de educação escolar republicana que se difundiu por todo o mundo, sendo assimilado mais marcantemente em alguns países, como é o caso do Brasil e outros da América Latina e Caribe. Em tal processo, firmou-se a ideia de que a educação como assunto público é a educação escolar e, durante muito tempo, a educação foi postulada como uma questão de oferta universal de escola primária.

Ao contrário da compreensão mais atual que se tem da relação entre educação e direito, na origem do modelo de educação escolar, esse aspecto referia-se ao Estado. O Estado é que teria o direito de impor a escolarização a todos os indivíduos de modo a "libertá-los", tornando-os cidadãos. Os indivíduos, por sua vez, estavam colocados na condição de quem tem o dever de ser escolarizado, o que passou a ser visto como sinônimo de educar. Essas concepções ajudam a compreender como os melhores esforços no sentido de assegurar o direito à educação terminam por reduzir-se a obrigar alunos a estudar.

Assim, muito facilmente, as pessoas em geral e principalmente profissionais da educação não apenas afirmam ser esta uma necessidade, também supõem que a educação escolar responde às necessidades das pessoas, uma vez que "transmitiria saberes" de que todos necessitam. Além disso, acreditam que educar é o mesmo que ensinar (no sentido de transmitir saberes) e, com essa focalização, partilham de uma noção de aprendizagem.

Um conceito amplo de educação

O projeto político iluminista de educação da Revolução Francesa se realizou com gradações diferentes e, em muitos casos, nunca se completou. O Brasil, por exemplo, tem o maior número absoluto (cerca de 16 milhões) de jovens e adultos (a partir de 15 anos de idade) analfabetos de sua história, embora seja o menor percentual que esse contingente já atingiu, segundo o Censo demográfico (IBGE, 2000). No entanto, pode-se dizer que a escolarização primária universal, apesar de sua enorme importância no que se refere à igualdade social, está muito aquém de exigências colocadas pela afirmação dos direitos humanos (nos quais se inclui também o direito à educação).

O reconhecimento de algumas dessas exigências esteve na raiz da proposta de um conceito amplo de educação, explicitado em âmbito internacional pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa declaração foi assinada pelos representantes dos 155 países que se reuniram em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial de mesmo nome, em 1990.

A declaração tem muitos aspectos inovadores e compromissos extraordinários para promover uma educação em termos completamente diferentes dos habituais. Dentre esses, serão ressaltadas aqui três contribuições particularmente incisivas para a revisão das concepções mais difundidas que vêm informando as decisões e as práticas e matéria de educação.

A primeira grande contribuição foi exatamente ter trazido ao cenário internacional um conceito amplo de educação básica. Por muito tempo e oficialmente essa expressão significou educação "de crianças, escolar e primária". O conceito de educação básica adotado em Jomtien é amplo no que se refere a muitos pontos, mas especialmente porque consagra a ideia de uma educação que "começa com o nascimento e dura por toda a vida", além de incluir tanto a educação escolar quanto a não escolar.

Muitas consequências práticas podem e devem ser extraídas dessa conceituação, por exemplo, a de que serviços dois mais diferentes setores assumam deliberadamente suas funções educativas, sejam os da saúde, os do turismo ou os de transporte. Além de superar a vulgar e enganosa valorização de diplomas e certificados, essa visão conduz à orientação de que o trabalho educativo deve ser também a articulação entre agentes educativos, escolares e não escolares. Como não reconhecer a urgência de convergir à educação escolar com a das famílias e a dos meios de comunicação de massa?

A outra contribuição a salientar é o deslocamento que a Declaração Mundial fez do lugar central tradicionalmente ocupado pelo ensino. Propôs-se que esse lugar passasse a ser ocupado pela aprendizagem e disso também podem derivar consequências substanciais. Observe-se que os sistemas escolares são convencionalmente chamados de sistemas de ensino e estas duas expressões são utilizadas como sinônimas. Talvez não seja sem motivo o fato de não se falar sistema de aprendizagem. Essa centralidade do ensino esteve relacionada à equivocada visão de que ensino e aprendizagem ligam-se linearmente, ou seja, de que a aprendizagem é decorrência do ensino. Embora largamente assimilada, essa ideia não resiste à constatação de que os aprendizados provocados pelo ensino frequentemente não são aqueles esperados por quem ensina. Assim como muitos aprendizados decorrem de situações ou reflexões que não foram provocadas pelo ensino.

A implicação mais direta da mudança conceitual é a de que a educação centrada no ensino praticamente só dá importância à aprendizagem que foi intencionalmente estabelecida como meta de quem ensina. Por esse motivo, a educação centrada na aprendizagem precisaria atentar para outros tipos de aprendizagem que possam ser gerados, ainda que não fixados como efeito do ensino. Sistemas de avaliação como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do Ministério da Educação, não estão direcionados para captar toda a variedade de aprendizagens. Mas, antes que ele seja reorientado, cada docente ou corpo docente pode fazer isso.

A terceira contribuição que precisa ser colocada em relevo é a ideia de necessidades básicas de aprendizagem. O primeiro objetivo que consta na Declaração Mundial é "satisfazer necessidades básicas de aprendizagem". De imediato, esse objetivo se especifica com a afirmação de

que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Isso significa que é possível haver práticas educativas nas quais as pessoas não estão em condições de aproveitá-las, assim como se abre a possibilidade de tais práticas não estarem voltadas à satisfação de necessidades de aprendizagem. Admite-se, portanto, que haja aprendizagem desnecessária. O formato com que foi redigida a Declaração Mundial é um tanto circular: uma educação centrada na aprendizagem, voltada à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. No entanto estabelecer um objetivo com essa perspectiva coloca em questão o que até então se considerava uma meta suficiente: abranger todos os indivíduos com a educação escolar, dando por suposto que isso sempre responderá a necessidades desses indivíduos.

A Declaração Mundial explicita que as necessidades básicas de aprendizagem compreendem “tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”. A mesma Declaração Mundial ressalva que a amplitude e a maneira de satisfazer as necessidades variam segundo o país e a cultura, assim como variam ao longo do tempo.

Que necessidades?

O peso da tradição e a conveniência de interesses, muitas vezes, favoreceram uma interpretação mesquinha das contribuições da Declaração Mundial assim como levaram a repisar práticas frontalmente opostas à inovação característica das proposições de Jomtien, inclusive entre organismos que promoveram a conferência de 1990, o que foi várias vezes denunciado, sobretudo em referência ao Banco Mundial (cf. Torres, 1996, 2000). Ocorre, então que, entre muitos outros aspectos, as concepções e práticas educacionais predominantes se referem à política educacional estritamente como política escolar. Sistemas educacionais são mantidos em funcionamento rotineiro apenas como sistemas escolares, em persistente isolamento em relação aos demais agentes educativos (visivelmente em relação à família e aos meios de comunicação de massa).

Os profissionais da educação seguem sendo formados prioritariamente para ensinar e não para aprender. Sendo-lhes exigida essa conduta cotidianamente, deixam de constituir-se como exemplos vivos do que pode significar aprendizagem, educar-se e aproveitar as inúmeras possibilidades de aprendizagem colocadas pelo convívio entre iguais e entre diferentes. Juntamente com essa reiteração de um conceito restrito de educação e de sua identificação com o ensino, as práticas educativas continuam partindo principalmente de um conjunto de saberes que se pretende transmitir, abstraindo desde o início aquelas que deveriam ser as referências fundamentais para a elaboração de qualquer atividade com pretensão de educar: as necessidades das pessoas implicadas nessas práticas.

Possivelmente, a maioria dos docentes acredita que tem um “programa oficial” a seguir, “um currículo” que precisa ser cumprido. Há muita confusão em torno disso. Há Parâmetros Curri-

culares Nacionais, que foram lançados com a liberdade de cada docente ou corpo docente de um estabelecimento utilizá-los conforme seu arbítrio, inclusive não utilizá-los. A persistência da tradição é que deve ter feito com que se interpretassem esses parâmetros como "conteúdos curriculares mínimos" e não como orientações facultativas. Até o Plano Nacional de Educação estabelece um prazo para os projetos pedagógicos das escolas serem formulados segundo esses parâmetros (cf. Teixeira, 2000).

Se responder às necessidades das pessoas implicadas nas práticas educativas deve ser a orientação seguida por estas mesmas práticas, como definir tais necessidades? Em parte, o modo de identifica-las depende de quem as explicita. No modelo tradicional de educação escolar, essas necessidades são presumidas e sequer os professores que implementam diariamente a educação decidem como responder a elas. Um grupo de especialistas elabora o que se julga essencial, quer dizer, os conteúdos a transmitir. Perde-se de vista, ao longo do tempo, quem foram os especialistas que fizeram parte daquele grupo e que critérios orientaram suas escolhas e decisões.

Nas novas proposições, tanto educandos quanto educadores teriam, como parte de suas atividades educativas e como referência para cria-las (sim, criação, não aplicação de procedimentos estabelecidos), justamente a tarefa de explicitar necessidades e priorizar as que serão enfrentadas. Não deveriam ser apenas os educandos porque a tendência é a de que o fizessem sem o distanciamento que os levasse a estranhar aquilo que já se sedimentou como natural.

A definição e priorização das necessidades às quais as práticas educativas devem responder também não poderiam estar ao encargo dos educadores isoladamente porque estes tenderão a fazê-lo segundo suas preferências e sua ignorância quanto às condições em que vivem os educandos e, principalmente, sua ignorância a respeito da percepção destes sobre suas próprias vidas.

Se a educação deve ser criada como atuação em resposta às necessidades das populações às quais se dirige, é preciso evitar confusões a que a palavra "básicas" pode induzir. Dever-se-ia conferir também muito amplo significado à expressão "necessidades básicas", abarcando nestas tanto as necessidades locais, referidas a comunidades muito circunscritas, quanto as globais, que remetem ao conjunto da humanidade. Da mesma maneira, estariam incluídas necessidades individuais tanto quanto coletivas. E necessidades materiais, tanto quanto as não materiais. Trata-se de habitação saudável para moradores de favelas, ou de um mercado internacional regulado e equilibrado. Cabem os problemas da afetividade entre uma criança e sua mãe, assim como os de eficiência do transporte urbano. Dizem respeito à alimentação assim como à produção científica ou artística.

Outra consequência particularmente inovadora dessa orientação é a de que a prática educativa seja prática no sentido de constituir-se numa ação conjunta de educadores e educandos, uma intervenção pactuada em certos aspectos da realidade de que ambos fazem parte. Implica, dessa maneira, abordagem coletiva, racional e negociada sobre o que será enfrentado e as formas pelas quais isso será feito. Nessa perspectiva, de algum modo, a aprendizagem será um produto da intervenção, não exatamente a sua finalidade. Desse ponto de vista, a educação pode realizar-se como ato político conforme sempre insistiu Paulo Freire. Um ato político porque não se bastaria a viabilizar o conhecimento sobre este ou aquele fato, mas porque, sendo uma intervenção visando responder a necessidades, deparar-se-á com as relações de dominação que geram ou acentuam muitas dessas necessidades.

Não é difícil perceber que, entre as muitas mudanças de visão e providências exigidas por esse enfoque educativo, encontram-se aquelas que redefinem os papéis e modos de atuar dos professores. Os desafios colocados para estes educadores profissionais, por exemplo, na conjugação de esforços com os outros educadores, não profissionais, marcam as grandes proporções em que terão que ser modificadas suas relações e condições de trabalho. Estas também consistem em necessidades a ser consideradas e priorizadas.

Estas relações e condições de trabalho não serão alteradas se esse não for o objetivo de uma ampla movimentação, levada adiante por uma aliança sólida entre educadores, educandos e pelos familiares destes. O primeiro passo para isso é querer escutar os colegas, animar os possíveis aliados e sinceramente querer escutar a todos, levando em conta seus pontos de vista e sugestões. Sem isso, as necessidades, que seriam o ponto de partida das práticas educacionais, continuarão sendo sempre imaginadas pelos educadores e nunca definidas em conjunto, a cada momento.

[Texto para reflexão]

OS SUJEITOS EDUCANDOS NA EJA[6]

Eliane Ribeiro Andrade[7]

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtêm menos". Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais".

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

6 ANDRADE, Eliane Ribeiro. Revista Eletrônica Cereja, set. 2004. Os sujeitos educandos da EJA . Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf - Acesso em 07 de dezembro de 2014.

7 Eliane Ribeiro Andrade é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Atua na área da educação, como pesquisadora nas áreas de educação de jovens e adultos, juventude, movimentos sociais e políticas públicas, com ênfase na pesquisa e avaliação.

A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Estamos falando de trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento. Para tanto, é essencial que os processos de formação de professores procurem conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos e de, fundamentalmente, pensar as possibilidades de um dia-a-dia mais promissor para todos aqueles que encontram nessa modalidade educativa, muitas vezes, a última chance de escolarização.

Para se ter uma ideia da condição dos sujeitos de EJA, podemos pensar sob as questões raciais. No Brasil, as desigualdades raciais são também desigualdades sociais e ficam flagrantes quando examinamos os dados relativos à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Henriques (2001, p.1) “o pertencimento racial tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil”. Os negros e pardos com mais de 10 anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos, sendo que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste essas diferenças se apresentam de forma mais aguda, como indica o quadro a seguir.

Em relação à população das áreas rurais do país (18% da população brasileira) a situação descrita também se mantém extremamente aguda. Enquanto a população urbana tem sete anos em média de estudo, a população rural tem três, quatro anos em média, segundo a PNAD de 2001/IBGE. Os índices de analfabetismo também estão bastante acima da média nacional que é de 13,6% (IBGE, Censo 2000). Segundo os dados do PNAD, 29,8% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%; no Nordeste, temos ainda um índice de 42,7% em 2000 (Furtado, 2002).

No que se refere à população prisional do país, hoje temos aproximadamente duzentas e trinta mil pessoas. Pesquisas indicam que mais da metade dos presos tem menos de 30 anos, 95% são pobres, 95% são do sexo masculino, dois terços não completaram o primeiro grau, e cerca de 12% são analfabetos. Como construir uma educação que dê conta de uma escolaridade que tenha como prioridade a formação humana?

Conforme o Censo de 2000, a população jovem brasileira era, naquele ano, de quase 35 milhões. Um primeiro aspecto da questão diz respeito a identificar quantos, no Brasil, são os excluídos da escola, em qualquer nível, informação que o discurso da "acentuada expansão da educação básica" nas últimas décadas costuma esconder. Em 2000, segundo o IBGE, os jovens excluídos de qualquer nível de escolarização eram mais de 18 milhões. Entre os que não estudavam, 5,0% eram analfabetos na faixa de 15 a 19 anos e 6,7% dos que tinham entre 20 e 24 anos se encontravam na mesma condição. No total, eram quase 2 milhões os jovens analfabetos.

Para transformar esse quadro, a EJA deverá se abrir para incorporar a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. Além disso, devemos ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, os educadores precisam estar atentos para as demandas e potencialidades dos sujeitos da EJA, considerando-os sujeitos em todas as propostas e projetos pedagógicos. Como nos alerta Carrano (2000, p.10), sobre os sujeitos jovens: "ao dialogarmos como educadores nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis". O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como qualquer faceta do social, está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço.

Nessa perspectiva, uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos.

O espaço educativo não é uma abstração. Ele é constituído pelos sujeitos que viabilizam a sua existência, como professores, diretores, alunos, familiares etc., e as relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento, por meio de suas propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas, acesso a materiais, equipamentos, produção e bens culturais etc., portanto, como sinalizam os jovens, para transformar a atual situação, é necessário ter "atitude". Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios. Como atender a esses sujeitos a partir desse tipo de organização de tempos, espaços e conteúdos educacionais? Como transformar o espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos de forma a funcionar como mais uma instituição inserida nas redes sociais de apoio e de inclusão desses sujeitos?

O paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação ao sistema regular, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo. Nesse processo é fundamental olhar para esses sujeitos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, em que "a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função 'clássica' da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade" (Ireland, 2004, p. 69).

Portanto, a educação básica deverá propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos de forma que possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania. Há regras comuns para o Ensino Fundamental e Médio, mas há margem para as adequações e novas construções em nível local. A legislação que hoje regula a área apresenta suficiente abertura para uma prática diferente. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente a esses sujeitos.

Por fim, vale relembrar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, que teve influência marcante na Educação de Jovens e Adultos, ao ampliar sua abrangência, de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade.

[Texto para reflexão]

Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática pedagógica[8]

Paulo Freire[9]

Capítulo 1: Não há docência sem discência

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.

Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. Por outro lado, devo sublinhar que, de forma não-sistemática, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo crítica.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

8 Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 1996.
Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf acesso em 05.11.2014.

9 Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano, nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Uma das motivações para a sua elaboração pedagógica partiu de seus estudos sobre a linguagem do povo. Paulo Freire participou do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife; do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sendo um dos seus fundadores e primeiro diretor. Destaca-se, principalmente, o trabalho realizado em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde começaram as primeiras experiências de alfabetização. Em 1963, é chamado a Brasília para coordenar, no MEC, a criação do Programa Nacional de Educação.
O golpe militar de 1964 reprimiu todos os trabalhos de mobilização popular. Paulo Freire foi acusado de subverter a ordem ao utilizar suas campanhas de alfabetização, sendo preso e exilado por mais de 15 anos. Esteve em países como Chile, Bolívia, Suíça, Tanzânia e Guiné-Bissau. Participou de consultorias educacionais e desenvolveu programas de alfabetização. Em 1980, voltou ao Brasil e assumiu cargos de docência na PUC – SP e na Unicamp. Entre 1989 e 1991, na gestão de Luiza Erundina (PT), trabalhou como secretário da Educação da Prefeitura de São Paulo.
É autor de uma vasta obra traduzida em várias línguas. Dentre os livros mais conhecidos estão a Educação como Prática da Liberdade e a Pedagogia do Oprimido.
Paulo Freire morreu em 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.
Leia mais sobre esse assunto em http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/saiba-quem-foi-paulo-freire-4192759#ixzz3OL8Dua1d.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai u um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radica radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice--versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente aprendido pelo aprendiz.

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 serenidade.

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos ternos tornado, como constata François Jacob, «seres programados, mas, para aprender». É que o

preciso de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino «bancário», de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino «bancário», que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo «conhecimento» lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do «bancarismo».

O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Essa é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador "bancário" ou um educador "problematizador".

Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto.

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, que me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Ensinar exige pesquisa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da inge-

nuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum.

O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

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

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?

Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes elas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos.

Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Ensinar exige criticidade

Não há para mim, na diferença e na “distancia” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz pa parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como manifestação presente a experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrario é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não há diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curio
1.5 - Ensinar exige estética e ética

A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar os alunos, as vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrario, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo - que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensador, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo

O professor que realmente ensinar, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faca o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, a dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e, dizem que não mudou, faz discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno se "com quem está falando".

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. Uma dessas pessoas desmedidamente raivosas proibiu certa vez estudante que trabalhava dissertação sobre alfabetização e cidadania que me lesse. "Já era", disse com ares de quem trata com rigor e neutralidade o objeto, que era eu. "Qualquer leitura que você faça deste senhor pode prejudicá-la". Não é assim que se pensa certo nem é a assim que se ensina certo. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando à quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que se faz isso em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao «pragmatismo» neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um «apriori» da História.

O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo. Faz parte da exigência que a mim mesmo me faço de pensar certo, pensar como venho pensando enquanto escrevo este texto. Pensar, por exemplo, que o penar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que - fazer de quem se isola, de quem se "aconchega" a se mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferindo mas co-participando. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à "sintaxe" do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre co-participe de outro. Todo entendimento, se não se acha "trabalhado" mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos "cuidados" alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando "burocratizada", i o próprio processo de inteligir é distorcido - que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre

si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Seria, porém exagero idealista, afirma que a assunção, por exemplo, de que fumar ameaça minha vida, já significa deixar de fumar. Mas deixar de fumar passa, em algum sentido, pela assunção do risco que corro ao fumar. Por outro lado, a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos. Quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males.

Decido, rompo, opto. Mas, é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente.

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência - a raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as in justiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre a assunção. O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto que assim se assume. Eu tanto assumo risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção.

Deixamos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça a vida, com assunção eu quero, sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas consequências. Outro sentido mais radical tem assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática ema prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influencia sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o ser ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança e cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razoes que explicam este caso em trono do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que

foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. Em A Educação na cidade chamei a atenção para esta importância quando discuti o estado em que a administração de Luiza Erundina encontrou a rede escolar da cidade de São Paulo em 1989. O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis.

Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado:

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, à mesa, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa publica? É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloqüência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Pormenores assim da cotidianeidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

2 - SABERES SISTEMATIZADOS

TEMPOS DIFERENCIADOS

[Texto de introdução]

> "De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. "
>
> Eliane Ribeiro Andrade (2004).

A construção de processos educativos coerentes com as exigências da cidadania moderna e com as necessidades de aprendizagem das pessoas jovens e adultas exige que as diferentes presenças nas salas de aula sejam consideradas como característica de sua diversidade e não um problema a ser combatido.

A visão positiva da diversidade na EJA nos desafia a propor novas abordagens para um processo de ensino e aprendizagem fundado no direito humano à educação e aprendizado por toda vida; desta forma, a atuação em salas multisseriadas, a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais e de temas como relações raciais e de gênero são elementos essenciais para a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo para os sujeitos reais da EJA.

A EJA é diversa, comporta diferentes tempos e experiências e neste sentido, o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos deve basear-se na proposição de situações-problema e atividades que propiciem avanços significativos para alunos e alunas em diferentes pontos de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Neste sentido, duas características da modalidade merecem especial atenção na construção de propostas pedagógicas coerentes com suas demandas educativas: a existência de salas multisseriadas e a importante presença de portadores de deficiências físicas e intelectuais.

[Texto de estudo]

SALAS MULTISSERIADAS

> Se olharmos o estudante como incapaz, menor, nossa ação vai se dirigir a ele de modo a subestima-lo, de modo a desinvesti-lo das suas múltiplas possibilidades, e esse olhar/ação pode, junto com outros fatores ajudar para que ele(a) se acredite assim, incapaz.
>
> (TRINDADE, 2004, p. 12).

De comum nas salas de EJA encontramos representantes da luta diária pela superação da desigualdade econômica e social brasileira: os idosos, os jovens, os negros, as mulheres, as populações rurais, os portadores de deficiências... todos reafirmando direitos sociais e educativos historicamente negados.

O reconhecimento desta pluralidade de sujeitos implica na necessidade de desenvolvimento de processos educativos que considerem a diversidade como traço identitário desta modalidade de ensino.

A presença de alunos(as) com diferentes trajetórias escolares na mesma sala de aula e com professor(a) único(a) é a realidade da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental. As salas multisseriadas exigem do(a) professor(a) atenção especial à organização das ações educativas tendo em vista os diferentes pontos de partida dos estudantes.

A organização de atividades direcionadas ao levantamento dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, deve prever um ambiente em que os estudantes carregam além da trajetória escolar, experiências pessoais e de trabalho também bastante diferenciadas. Desta forma, o ponto de partida da ação educativa do professor(a) na EJA é a construção de um diagnóstico focado na caracterização da turma e dos saberes que os sujeitos construíram ao longo de sua história de vida.

Este ponto de partida considera que fora do ambiente escolar as pessoas jovens e adultas constroem em sua história de vida saberes, valores, crenças e percepções que podem dialogar com os saberes escolares. Identificar os diferentes conhecimentos gerados nas vastas experiências dos estudantes e exercitar a articulação dos mesmos com os saberes escolares é determinante para que a diversidade presente na sala multisseriada se mostre como desafio e não obstáculo à ação educativa.

Neste processo, o(a) professor(a) deve considerar o acolhimento das biografias dos estudantes como base para a construção do processo de ensino. Este processo alia escuta, diálogo e registro. É importante que o professor identifique a trajetória educacional dos estudantes para além do tempo de escolarização. É importante reunir informações relativas a:

- Aprendizagens que o(a) estudante identifica como adquiridas na escola e presentes em seu cotidiano.
- Áreas do conhecimento em que o(a) estudante transita com maior tranquilidade.
- Avaliação do(a) estudante relativa a seu processo de escolarização.
- Expectativas dos(as) estudantes relativas a EJA.

É preciso frisar que o levantamento da trajetória da turma não tem por objetivo criar um "ranking", uma classificação entre os alunos, mas identificar conhecimentos escolares ou não, adquiridos ao longo de suas histórias com o objetivo de construir bases para um processo de ensino e aprendizagem importante para a vida real das pessoas.

A aprendizagem de novos conhecimentos se mostrará significativa à medida que os (as) estudantes jovens e adultos(as) identifiquem relações entre as necessidades e situações de seu cotidiano e a experiência escolar.

Um(a) estudante com um longo processo de repetências e evasões carrega fortemente a percepção de que a EJA é uma chance ou um castigo, com a mesma intensidade que outro estudante na mesma sala encontra na EJA a primeira oportunidade de experiência educacional.

É papel do professor (a) da EJA possibilitar que a diversidade de saberes presentes na sala de aula assuma o papel de motivadora de soluções e proposições também inéditas para a aprendizagem de novos conhecimentos que repercutam na vida cotidiana dos(as) estudantes.

Esta abordagem da construção do conhecimento implica também em uma orientação para que a avaliação de aprendizagens não se configure em um levantamento de informações com o objetivo expresso de aferir unicamente resultados obtidos a partir dos conteúdos abordados em sala de aula. A avaliação engloba diferentes sujeitos e objetos e possui diversas funções, especialmente quando é concebida como um elemento do planejamento e como uma prática que integra o processo de ensino e aprendizagem (VÓVIO, Claudia e MANSUTTI, Amábile).

Os conhecimentos Prévios

Além de permitir o contato inicial com um novo conteúdo, esses conhecimentos prévios são os fundamentos da construção de novos significados e sentidos para o que se aprende. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem.

O ponto de partida para novas aprendizagens consiste nos conhecimentos prévios dos alunos. Sempre que se inicia uma nova aprendizagem, é preciso saber o que os alunos já sabem e partir dessas constatações para regular as etapas, rever a seleção do que se pretende ensinar, prever o que deve ser enfatizado ou diminuído, que recursos poderão colaborar para a aprendizagem (textos, imagens, gráficos, filmes etc.), entre outras ações.

O professor pode adotar dois critérios básicos para identificar os conhecimentos prévios dos educandos:

- as competências que se quer desenvolver e os conteúdos a serem aprendidos, ou seja, o que os alunos precisam para poder entrar em contato, desenvolver e atribuir significado inicial ao que se pretende que eles aprendam;

- os objetivos da aprendizagem, isto é, o que se quer que os alunos aprendam sobre esses conteúdos.

Conhecer os educandos demanda do professor uma atividade que se realiza pelo menos em três dimensões. Implica construir instrumentos, delinear estratégias e criar mecanismos de registros mediante os quais se identifiquem a disposição dos educandos para aprender; as capacidades, os instrumentos, as estratégias e as habilidades que possuem para aprender, e os conhecimentos, as informações e os fatos adquiridos por eles nas atividades sociais de que participam. Enfim, radiografar e compreender o que se passa dentro de suas cabeças, o que sabem, o que desejam, o que os motiva para aprender é uma estratégia privilegiada para adequar o ensino às suas necessidades e expectativas de aprendizagem.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, Maria Amábile. Avaliação das aprendizagens e formação de Professores. SECAD/MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2c.pdf

[Para saber mais]

Leia abaixo duas abordagens de um dos aspectos mais representativos da diversidade presente na EJA, principalmente nas salas multisseriadas: a presença de diferentes faixas etárias na mesma turma.

Primeiro Texto:

Jornal Letra A: o jornal do alfabetizador, com a capa "classes multisseriadas: desafios e potencialidades nas escolas do campo". Belo Horizonte, outubro/novembro de 2013 - Ano 9 - n°36. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013-JLA36.pdf

Segundo Texto: Troca de Ideias: Jovens e adultos devem ser separados em turmas de EJA?

Opinião da Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade[10]

Adultos e seus sujeitos é, necessariamente, pensar sobre uma profunda diversidade que passa não só pela questão de especificidade etária, mas também por um conjunto complexo de especificidades socioculturais. Como alerta Marta Khol (1999), de um modo geral, jovens e adultos são, basicamente, "não crianças", oriundos de grupos sociais relativamente "homogêneos" na condição de excluídos da escola regular, mas imersos em uma profunda e complexa diversidade. Se partirmos daí, já fica claro que a faixa etária é apenas uma das inúmeras dimensões da vida desses sujeitos e que, por si só, não responde aos distintos desafios que os processos educacionais de EJA impõem. Outro aspecto importante é não partir da premissa de que separar jovens e adultos é essencial para garantir a aprendizagem, depositando nos jovens todos os entraves do trabalho em sala de aula e os olhando como incapazes em compartilhar o processo de aprendizagem, por uma série de estigmas assentados na juventude, como a "pouca experiência", o desinteresse, a transgressão e a indisciplina. É fato que jovens e adultos, em nossa sociedade, têm representações diferenciadas e isso impacta, de distintas formas, os processos educativos. Em geral, o adulto tende a acumular mais experiências, conhecimentos e interpretações sobre a realidade, construindo possibilidades, mas também uma série de barreiras no desenvolvimento de sua aprendizagem. Já o jovem vive um período de necessidade em exercitar o viver, com experimentações, erros e acertos, sendo, na maioria das vezes, mais críticos e exigentes na avaliação das experiências educativas a que são submetidos. Assim, não temos uma resposta rápida e exata para a questão. Examinar distintas condições pode nos dar a dimensão do que seria mais proveitoso em determinadas situações e contextos. Quando o marco do projeto pedagógico parte da identidade juvenil, torna-se fundamental aproximar pares e dar visibilidade a questões relativas às juventudes, potencializando tais processos. Em outros casos, a mistura entre diferentes etapas do nosso ciclo de vida pode ser um rico exercício de trocas sobre a experiência humana e suas formas de aprendizagem. Por fim, o importante é pensar estratégias que favoreçam a relação entre os diferentes.

10 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF, mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação-IESAE, da Fundação Getúlio Vargas - FGV e pós-graduada em Avaliação de Programas Sociais e Educativos pelo International Development Research Center e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, nas áreas de: Políticas Públicas de Educação e de Juventude/ Sociologia da Educação e da Juventude/ Educação de Jovens e Adultos/ Educação Popular e Movimentos Sociais, com ênfase na pesquisa e avaliação.

Opinião da Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos[11]

Tenho dito insistentemente aos alunos do curso de Pedagogia que escolher a EJA como campo de estudos, pesquisas e ensino é uma opção de luta constante, que não tem fim. Mesmo tendo mais de dez anos de existência como uma das modalidades da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é e continuará sendo um desafio para educadores e pesquisadores que escolheram essa área. Neste contexto, podemos citar uma questão polêmica e atual sobre a seguinte indagação: jovens e adultos devem ser separados em turmas de EJA? Em uma entrevista com duas alunas egressas do curso de Pedagogia sobre essa questão, elas atribuem a dificuldade em conciliar as faixas etárias à falta de preparo dos educadores de EJA. Não tendo aprendido como enfrentar a sala real de EJA, eles têm dificuldade no planejamento. Considerando o interesse específico dos jovens ou dos adultos, os dois grupos têm tempos bastante diferentes no processo de aprendizagem. Ainda assim, não se tem construído um consenso entre alunos, professores e pesquisadores sobre essa questão. O que temos hoje no cenário nacional são pesquisadores brasileiros defendendo a separação dos jovens e adultos, como também temos experiências de prefeituras que já dividiram os alunos de EJA por faixa etária, trabalhando com uma proposta diferente de currículo e metodologia. Os profissionais que defendem a separação na EJA dos Jovens e dos Adultos têm utilizado a seguinte argumentação: cada grupo tem suas próprias características. O adulto costuma ser mais passivo e tende a esperar uma educação com viés tradicional. Alguns pedem cartilhas, cópias, leitura soletrada. De outro lado, o jovem necessita e procura interação, novos projetos, o uso de novas tecnologias. A minha posição sobre essa questão é a de que temos experiências e vivências nas quais jovens e adultos interagem em perfeita sintonia, construindo uma dinâmica de trabalho cooperativa e colaborativa. Experiências que revelam "paciência" de ambas as partes, mesmo em situações conflituosas, em que são abordadas temáticas tais como sexualidade, sensualidade, religião e religiosidade, homofobia. Tenho utilizado as diferenças a favor das possibilidades de aprendermos juntos.

11 É graduada em Educação Artística (1983) e Pedagogia (1987) pela Universidade Federal de Uberlândia. Fez mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (1995) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é Professora de EJA - Educação de Jovens e Adultos - no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É docente permanente do curso de Mestrado e Doutorado da FACED\UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização de crianças e EJA, pesquisa e estuda principalmente os seguintes temas: História e Memória da Alfabetização, EJA, Grupos Escolares, Formação de Alfabetizadoras Brasileiras.

INCLUSÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA NA EJA

O princípio do direito ao aprendizado ao longo da vida tem como uma de suas principais implicações a defesa de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A presença de estudantes portadores de deficiências físicas e intelectuais nas salas de EJA é uma realidade e o compromisso dos(as) educadores(as) com a satisfação de suas necessidades de aprendizagem é uma importante manifestação do respeito à educação como um direito humano.

A "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" (Nova York – 2007) apresenta abordagens bastante importantes para a garantia do direito ao aprendizado ao longo da vida das pessoas com deficiência:

- O professor(a) deve planejar adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais de seus alunos: para tanto é necessário observar e informar-se das limitações e necessidades específicas para que o acesso às proposições e desafios cognitivos se mostre adequado ao perfil dos estudantes.

- É preciso garantir que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

- É necessário implementar medidas de apoio individualizadas e efetivas para que os ambientes educacionais maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

No tocante à especificidade da EJA é necessário considerar ainda:

- Que pessoas jovens e adultas portadoras de deficiências muitas vezes necessitam adaptações em materiais, mobiliários e equipamentos visando facilitar seu desempenho escolar. É preciso que o(a) professor(a) identifique as adaptações que o estudante já incorporou a sua vida antes de propor novas adaptações.

- A escola precisa oferecer condições de acessibilidade para o conjunto de estudantes em todos os períodos de atendimento. O estudante da EJA noturna deve contar com o mesmo apoio dos estudantes matriculados nos demais períodos.

- A EJA deve prover oportunidades de aprendizagem apropriadas a pessoas jovens e adultas com habilidades e interesses diferentes, inclusive os (as) estudantes portadores de deficiência. Adaptações na comunicação e registro de conteúdos estão previstas.

- Pessoas jovens e adultas com deficiências físicas e/ou intelectuais devem receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo da modalidade, e não de um currículo diferente.

[Para saber mais]

O direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é constitucional e se manifesta também em legislação específica. O apoio e parceria para a garantia deste direito podem ser encontrados nas referências abaixo:

Conselho Estadual do Direito da Pessoa Portadora de Deficiência

CEAPPD - Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência

Secretaria de Governo do Estado e Gestão Estratégica

Rua Antônio de Godoy, n.º 122 - 5º andar - Sta. Ifigênia

Tel. (11) 3337-7862 Fax (11) 220-2276 Cep: 01034-000 São Paulo-SP

Conselhos Municipais do Direito da Pessoa Portadora de Deficiência Guarulhos - SP

Conselho para Assuntos da Pessoa com Deficiência

Rua José Maurício, 266 - Centro

Telefax (11) 6463-3767

Cep 07114-360 Guarulhos-SP

http://www.guarulhos.sp.gov.br/cmapd

São Paulo - SP

Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência

Rua da Figueira, 77; sala 302 - Brás

Tel. (011) 3315-9077 ramais 2284/2285 Fax (011) 3227-6971

Cep 03003-000 São Paulo, SP

Rede Saci: Disponível em: http://saci.org.br/?IZUMI_SECAO=1

A Rede SACI é um projeto do Programa USP Legal, da Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universitária - USP. Atua como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando a estimular a inclusão social e digital, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Em seu site há informações relativas a legislação, indicação de centros de atendimento e convivência para portadores de deficiências, recebem denúncias e outras informações relativas a inclusão de pessoas portadoras de deficiências.

Incluir gente grande na EJA[12]

Entenda os desafios para assegurar o aprendizado a mais de 47 mil alunos com deficiência.

Elisa Meirelles elisa.meirelles@fvc.org.br, de Betim, MG. Colaborou Fernanda Salla.

Novas aptidões: Na EM Maria Elena da Cunha Braz, José Evangelista Cordeiro aprendeu a escrever com os pés e agora utiliza o computador.

Já é noite em Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte. Parte das salas de aula da EM Maria Elena da Cunha Braz mantém as luzes acesas, à espera dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro a chegar é Cristiano de França, sempre sorridente. Com 38 anos e deficiência intelectual, ele cursa o ciclo 1 (são quatro, no total). “Quando era criança, ia para a escola lá, na roça, mas só me colocavam para brincar. Eu quero aprender. E, aqui, estudo de verdade. Agora, já sei escrever”, diz.

Outros estudantes vão chegando e entre eles está José Evangelista Cordeiro, um artesão de 40 anos que não tem os braços e trabalha com tapeçaria. França logo vem dar as boas-vindas ao amigo, o ajuda a ajeitar a bolsa em que traz os cadernos e os dois sobem as escadas gargalhando. Cordeiro está no ciclo 2 e aprendeu a escrever segurando o lápis com os dedos dos pés. “Agora também uso o computador, que é bem mais rápido. Já rodei o meu bairro todinho dentro da tela pelo Google Maps”, orgulha-se.

Assim como eles, 47.425 jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE) frequentam turmas regulares da EJA no país, segundo o Censo Escolar 2011. Trata-se de uma geração que cresceu quando praticamente não se falava em inclusão. Parte dessas pessoas frequentou instituições especiais, poucas foram para escolas convencionais e outras só ingressaram na sala de aula na vida adulta. “Embora a recomendação de matriculá-las em turmas regulares conste da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, isso só se tornou obrigatório em 2008, com o Decreto nº 6.571”, explica Augusto Dutra Galery, coor-

12 Revista Nova Escola. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/incluir-gente-grande-eja-inclusao-731485.shtml. Acesso em 05.12.2014.

denador do Projeto Diversa, do Instituto Rodrigo Mendes, site que compila experiências de Educação inclusiva. Desde então, houve um aumento de quase 50% nas matrículas.

Garantir o direito de aprender a quem tem uma deficiência e cresceu no período anterior à lei implica diversas questões. Muitas especificidades têm de ser respeitadas e vencê-las pressupõe organizar ações entre os professores das classes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os gestores e as Secretarias de Educação e Saúde.

Escola levada a sério Cristiano de França reclama de uma instituição em que só brincava e está feliz com os resultados na EM Maria Elena da Cunha Braz

O aprendizado dos estudantes de Betim está bem encaminhado graças a essa articulação. Os dois frequentam a Sala de Inclusão e Recurso (SIR) duas vezes por semana. Desde 2011, eles são atendidos por Clara Tatiana Dias Amaral, responsável pelo AEE da escola. Formada em Pedagogia, com mestrado em Educação de Surdos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ela busca fazer a ponte entre as diversas áreas. Tem contato diário com as docentes das turmas regulares para planejar as ações e participa de formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Falar em inclusão na EJA envolve tratar de dois objetivos. O primeiro é alfabetizar aqueles que não tiveram acesso à escola. “No caso de pessoas com deficiência intelectual ou múltipla, as aulas geralmente são voltadas à escolarização inicial”, explica Daniela Alonso, selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10. Já para os alunos que frequentaram a escola e em algum momento a largaram e para indivíduos com deficiências físicas ou comprometimentos leves, uma das preocupações principais é oferecer uma formação que possibilite oportunidades de trabalho e inserção social.

O atendimento personalizado é uma das características principais da EJA. A modalidade busca estabelecer uma relação mais direta entre o ensino e os objetivos e as dificuldades de cada um, visão que contribui diretamente para a inclusão. Há uma organização curricular própria, mais funcional e articulada com as vivências adultas. “O trabalho de AEE complementa essa ação e dá condições para que o aluno aprenda”, diz Silvana Drago, pedagoga e assessora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Outro ponto positivo da modalidade em relação às outras fases de ensino é a maturidade com a qual os estudantes ingressam na escola. Quando crianças, muitos não sabem organizar os estudos e não têm outras competências necessárias à aprendizagem. “Os jovens e adultos acabam desenvolvendo essas habilidades com a idade, com a família ou no trabalho, e chegam mais preparados para as aulas”, explica Daniela. Soma-se a isso a decisão de voltar a estudar. Em geral, são pessoas que entendem a importância do aprendizado e querem recuperar o tempo perdido.

SABERES SISTEMATIZADOS II

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

[Texto de introdução]

Texto de Introdução

> “Apesar de reconhecermos que, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, diversidade, é algo de belo e que dá sentido a nossa existência, sabemos que na prática, no jogo de relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades”.
>
> Nilma Lino Gomes

A abordagem pedagógica das necessidades de aprendizagem dos estudantes da EJA exige engajamento da escola e principalmente dos professores na implementação de uma proposta curricular compatível com o principio da equidade e da valorização dos saberes construídos ao longo da vida. A organização do ambiente e do tempo didático é essencial para uma prática pedagógica significativa e neste sentido é preciso considerar as condições ideais para a aprendizagem.

O espaço da EJA na escola

> "O *agora da sala de aula* precisa ser resgatado. Em primeiro lugar, a forma como professor e alunos se situam no espaço da sala de aula. Apesar das óbvias vantagens da formação em circulo para melhor interagir, ainda temos escolas que mantém o velho sistema de carteiras enfileiradas no cotidiano escolar".
>
> Ruy Cézar do Espirito Santo

Aceita a tese de que o processo de aprendizagem do jovem e adulto diferencia-se do da criança, resta-nos refletir acerca das implicações desta mudança no cotidiano da sala de aula da EJA.

Normalmente os estudantes da EJA são atendidos no período noturno em escolas direcionadas prioritariamente ao atendimento às crianças do período diurno e vespertino. Desta forma, para que o ambiente atenda às necessidades de ensino e aprendizagem da EJA é necessário planejamento do professor e ações diretas da gestão escolar para que o espaço escolar atenda às diferentes modalidades de ensino.

A escola com atendimento à EJA deve:

- Contar com mobiliário (mesas, carteiras) adequado ao conforto de jovens e adultos.
- O mobiliário deve propiciar diferentes agrupamentos, de acordo com as atividades propostas (carteiras em circulo, círculos, diferentes grupos).
- Possuir biblioteca com mobiliário e acervo específico para o publico jovem e adulto.
- Permitir o acesso a laboratórios, sala de informática e demais ambientes destinado a atividades pedagógicas no período noturno.
- Incluir alunos e profissionais da EJA nas atividades extracurriculares e culturais organizadas pela escola.
- Reservar espaço (permanente) na sala de aula para exposição de trabalhos e projetos realizados pela EJA.
- Valorizar e divulgar os projetos e produções da EJA na escola.

A ação educativa

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática[14].

A atividade do professor baseia-se na constante reflexão sobre a prática, realizada constantemente e, em especial, em conjunto com a equipe escolar.

As atividades de reflexão sobre a prática, o estudo constante acerca dos conteúdos de interesse geral e relativo ao processo educativo, ou específico da área de conhecimento; colocam o professor e os estudantes na perspectiva da educação permanente, defendida na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

É por meio dessas atividades que se torna possível desenvolver um currículo da EJA coerente com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes.

O professor da EJA deve:

- Analisar a progressão de aprendizagem dos alunos considerando os diferentes pontos de partida, conhecimentos prévios e uso social da escrita, leitura e matemática.

- Estabelecer “contrato didático” com suas turmas, definindo democraticamente a dinâmica das relações na sala de aula. É preciso tomar cuidado para não estabelecer “contratos” que apenas disfarçam regras autoritárias impostas pelo professor (“não pode isto, não pode aquilo...).

- Discutir com o grupo as diferentes possibilidades de aprendizagem propiciadas pelos diferentes agrupamentos (intergeracionais, por grupos de projeto, por afinidade, para favorecer o conhecimento de novas experiências). A inclusão de estudantes com deficiências físicas ou intelectuais em diferentes grupos deve ser incentivada, tendo em vista o fortalecimento do principio de aprendizagem circular, ou seja, todos têm a ensinar, todos são sujeitos de aprendizagem e de conhecimento.

13 FREIRE, Paulo. Carta aos professores. Estudos Avançados. Vol.15 no.42. São Paulo May/Aug. 2001. Pg. 259-260.

No tocante às atividades pedagógicas o professor precisa atentar para:

1. As capacidades linguísticas que devem ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA. Tais capacidades devem ser relativas aos processos de alfabetização – entendida aqui como apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico – e de letramento, entendido como uso social da escrita e da leitura. O processo de alfabetização e letramento são aqui entendidos como concomitantes.

2. Para que tais capacidades básicas sejam consideradas consolidadas, espera-se que os alunos dominem: a) os recursos e as estratégias próprios da tecnologia da escrita; b) a natureza alfabética do sistema de escrita; c) as funções sociais e comunicativas da leitura e da escrita.

3. O diagnóstico dos conhecimentos prévios dos jovens e adultos e de suas necessidades no campo da leitura e escrita, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, amplia a capacidade de acionar a progressão das aprendizagens, mediante intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

4. A avaliação permanente da progressão e uso social das aprendizagens propicia aos professores o planejamento de ações pedagógicas que considerem as necessidades específicas e coletivas.

5. As avaliações organizadas pelas redes de ensino podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois instauram uma forma sistematizada de verificação de aprendizagem, além de subsidiarem políticas públicas de apoio à educação e à formação continuada dos professores.

6. A formação de leitores é parte integrante do processo de ensino na EJA. A rotina deve prever espaço qualificado para o desenvolvimento de atividades destinadas à ampliação do repertório dos estudantes.

No tocante às sequencias de atividades:

Para muitos jovens e adultos matriculados na EJA, a inserção no mundo letrado acontece fora da escola, de acordo com seus percursos, necessidades e escolhas. Esta trajetória é rica em eventos de letramento e as atividades propostas devem considerar suas experiências como pontapé inicial.

A organização de sequencias didáticas na EJA deve considerar:

- Temas relevantes para o universo juvenil e adulto (trabalho, cidadania, memória, meio ambiente, direitos humanos, etc...).

- Considerar as experiências dos estudantes na abordagem dos temas.

- Abordar temáticas atuais e as novas tecnologias presentes na vida social dos jovens e adultos.

- Reconhecer que a escola não é o único ambiente produtor de conhecimento. Incluir elementos da cultura local e global nas atividades educativas.

- Adotar uma perspectiva contextualizada na organização e seleção de conteúdos.

A ampliação das possibilidades de aprendizagem e de aquisição de novas habilidades à partir dos conhecimentos já adquiridos, deve estar presente em todas as experiências propostas em sala de aula.

DIREITOS HUMANOS NA EJA

> Toda pessoa tem direito à instrução (...). A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais[15].

O reconhecimento da educação como um direito humano implica diretamente na análise das condições de garantia de seu exercício ao longo da vida de todas as pessoas, independentemente do contexto ou ambiente em que se inserem.

Ao consolidar esta ideia, a EJA reconhece e se apropria positivamente da diversidade de percursos vivenciados pelas pessoas jovens e adultas, e impõe aos educadores da modalidade o desafio de favorecer a aprendizagem de um público caracterizado pela riqueza cultural e pelo enfrentamento das desigualdades sociais.

A abordagem dos direitos humanos na EJA deve considerar:

- A educação como um direito humano, o que implica na defesa do direito de todos e todas à educação, independente de sua idade, situação ou condição social.

- A percepção e mobilização em torno da superação das desigualdades sociais.

- A construção de uma cultura de paz baseada na defesa dos direitos humanos.

- O reconhecimento positivo das diferenças culturais, de gênero, raciais e etárias.

A equidade, ou abordagem positiva da diversidade, deve permear as ações do professor da EJA e para tanto é necessário engajamento em dois temas indispensáveis: as relações raciais e de gênero.

14 Declaração Universal dos Direitos Humanos – Artigo 26.

DIVERSIDADE 1: RELAÇÕES RACIAIS NA EJA

Após mais de 10 anos da implementação da lei 10.639[15], a educação brasileira ainda se pergunta por que estudar a história da África, dos africanos e o papel da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Indaga-se ainda, que sendo as marcas da cultura africana tão profundas em todos os brasileiros, por que razão a educação escolar necessita construir este espaço tão específico para as "africanidades"?

Para superar estes questionamentos é preciso reafirmar a escola como direito social e espaço de acolhimento e afirmação da diversidade de classe, gênero, etária, étnica e racial. Implica também no reconhecimento do espaço escolar como ambiente de construção de debates, saberes e práticas de afirmação de identidades e enfrentamento dos preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira.

A luta pelo reconhecimento das diferentes presenças e trajetórias culturais e sociais dentro do amplo leque da diversidade na escola alia esforços pela construção de políticas públicas que contemplem a ruptura com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional (GOMES, 2006). Implica ainda no fortalecimento do diálogo e combate a práticas culturais excludentes dentro e fora da escola.

No caso específico da abordagem das relações étnico-raciais na escola, o silenciamento dos currículos no que se refere ao reconhecimento positivo das matrizes africanas na história e cultura brasileiras é expressão do entendimento de que a racionalidade científica teria o poder de por si só modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" em nossa sociedade (MUNANGA, 1999).

Propor novas práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social brasileira significa reconhecer na trajetória de todos os sujeitos presentes na comunidade escolar os saberes, a memória e os sinais do enfrentamento cotidiano diante da desigualdade social, econômica e racial.

Essas marcas são, sobretudo, profundas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaço de reivindicação de direitos educativos, problematização de experiências, valorização, construção e transformação de conhecimentos. É nesta modalidade também, que as desigualdades racial e educacional se cruzam de forma mais explícita: por exemplo, segundo o IBGE (2010), dos mais de 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais autodeclaradas analfabetas, 67% são negras (pretas ou pardas)[16], dados que demonstram a existência de significativos obstáculos para a população negra acessar e completar a educação básica. Fruto desse cenário é que, ainda segundo a mesma fonte, em torno de 13% das pessoas brancas com 15 anos ou mais de idade haviam completado o ensino superior, enquanto que apenas 4% da população preta ou parda da mesma faixa etária alcançou o mesmo nível de estudos.

Sendo o público desta modalidade majoritariamente negro e pardo, é também portador de bagagem cultural e vivências no campo das relações raciais indispensáveis para o aprimoramento das propostas político pedagógicas comprometidas com uma pedagogia antirracista.

15 Lei 10.639. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

16 Segundo o IBGE Negro = preto + pardo.

O processo de juvenização em curso na EJA coloca em perspectiva outra importante dimensão das relações raciais nas escolas: a ampliação da presença da juventude negra no ambiente escolar exige a proposição de novos discursos e práticas de enfrentamento do preconceito e da naturalização da violência racial também no território escolar, que se soma a uma visão preconcebida e uniformizante do que significa ser jovem, frequentemente associado a comportamentos inconsequentes e inadequados.

Reconhecer a juventude negra como sujeito de conhecimento e protagonista no estabelecimento de diálogo intergeracional e cultural na EJA é pauta inadiável para o processo de construção de propostas educativas fundadas na possibilidade de diálogo e na singularidade das representações, identidades e práticas culturais presentes no ambiente escolar.

Segundo Nilma Lino Gomes

> uma proposta pedagógica que contemple a diversidade étnica e racial dos sujeitos da EJA, carrega em si uma contradição (...) pois ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente frequentam essa modalidade de ensino.

Retomando a função social da escola, localizamos no centro do processo de ensino e aprendizagem a afirmação da identidade racial e cultural como elementos essenciais para a construção do mosaico de conhecimentos potencialmente transformadores das relações de poder que se desenrolam na escola e se relacionam com ela.

Destaca-se que na educação de jovens e adultos ainda são poucas as iniciativas, estudos e políticas que tem seu olhar dirigido para a juventude negra, tão presente nas salas de EJA. Vemos a necessidade de construir recortes de pesquisa e realizar ações mais concretas que possam levar em conta de maneira mais efetiva a diversidade dos sujeitos da EJA e suas demandas particulares. Se a diversidade da EJA é tão evidente, por que ela ainda não se reflete, de fato, nas políticas e currículos propostos para a modalidade?

Pedagogia antirracista e ação educativa na EJA

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (DCN – ERER – CNE/CP 003/2005).

No inicio deste módulo indicamos a necessidade de diálogo entre propostas curriculares e 5 fundamentos da educação de jovens e adultos.

Os mesmos fundamentos são a base para a construção de uma prática pedagógica assumidamente antirracista na Educação de Jovens e Adultos.

Observe os desdobramentos que indicamos para esta conexão e exercite a proposição de outros:

Fundamento da EJA	Implicações	Desdobramentos na perspectiva racial
Assegurar a equidade educativa	• Adotar uma perspectiva contextualizada para a organização do ensino e seleção de conteúdos. • Abordar temas relevantes para as pessoas jovens e adultas das comunidades atendidas.	• Afirmação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira. • Reconhecimento da presença negra nas salas de aula e no território. • Aprofundamento do conhecimento acerca das diferentes culturas presentes nas salas de aula da EJA e no território. • Desconstrução da ideia de hierarquia entre culturas. • Proposição de processos pedagógicos que privilegiam a interação, reflexão e valorização das diferenças.
Considerar o mundo do trabalho como temática central.	Aprofundar o conhecimento relativo ao universo e relações de trabalho na história da humanidade e nas suas peculiaridades locais.	• Reflexão acerca do processo de transição do trabalho escravo para remunerado destacando as implicações históricas para as relações raciais e indicadores sociais no Brasil atual.
Garantir a qualidade da aprendizagem dos adultos	• Construir processo de formação inicial e continuada específico para educadores e gestores da EJA. • Adequar equipamentos, espaço físico e rotina escolar às necessidades dos jovens e adultos.	• Inclusão, no processo de formação dos professores, de reflexões acerca das diferentes trajetórias e de enfrentamentos cotidianos vivenciados por alunos e alunas no tocante a relações raciais dentro e fora da escola. • Atenção constante à representação equilibrada e livre de estigmatizações das diferentes raças no ambiente escolar, materiais didáticos e atividades propostas. • Promoção do conhecimento sobre a África e africanidades brasileiras em suas múltiplas abordagens.
Abordar temas significativos para o universo juvenil e adulto	• Tendências atuais do mundo do trabalho. • Relações étnico-raciais. • Relações de gênero e direitos da mulher. • Meios de informação e comunicação. • Cidadania e participação	• Manutenção de acervo e recursos adequados para a abordagem das questões étnico-raciais incluindo livros, periódicos, filmes e jogos...para alunos e professores. • Organização de debates e atividades direcionadas ao enfrentamento do racismo e desigualdades sociais no Brasil e na localidade. • Abordagem da cultura negra em suas múltiplas manifestações como patrimônio histórico, ambiental, econômico, politico e cultural. • Análise crítica e constante da representação das diferentes raças nos meios de informação e comunicação.

Considerar o direito humano à educação	Promover aprendizagens que permitam aos jovens e adultos a participação plena na sociedade.	• Incentivo à participação da comunidade escolar nas lutas antirracistas. • Promover reflexão coletiva sobre o papel do racismo na construção das desigualdades educacionais no Brasil. • Reconhecimento de todos os alunos e alunas da EJA como sujeitos de conhecimento e aprendizagem rompendo o estigma histórico dos estudantes negros como menos capacitados. • Reconhecimento da EJA como espaço de reivindicação de direitos educativos, problematização de experiências, valorização, construção e transformação de conhecimentos.

[Para saber mais]

Filmes:

- Amistad – Direção de Steven Spielberg – 1997
- A negação do Brasil. Direção de Joel Zito Araujo – 2000
- Assédio – Bernardo Bertolucci - 1998
- As filhas do vento. Direção de Joel Zito Araujo – 2004
- Atlântico Negro – Na rota dos Orixás – Direção de Renato Barbieri – 1998
- Bróder – Direção de Jeferson De – 2010
- Cafundó – direção Joel Yamaji – 1986
- Campanha em defesa da liberdade de crença e contra intolerância religiosa – Direção de Joel Zito – 2004
- Carolina (curta metragem) – Direção de Jeferson De - 2003
- Faça a coisa certa – Direção de Spike Lee – 1989
- Histórias Cruzadas – Direção de Tate Taylor – 2011
- Kirikou e a feiticeira – Direção de Michel Ocelot – 1998
- Mais e Melhores Blues – Direção de Spike Lee - 1990
- Meu tio matou um cara – Direção de Jorge Furtado – 2005
- Mississipi em chamas – Direção de Allan Parker – 1988
- Narciso rap – Direção de Jeferson De – 2004
- O fio da memória – Direção de Eduardo Coutinho – 1991
- Olhos azuis – Direção de Bertram Verhaag – 1996
- O homem que copiava – Direção de Jorge Furtado – 2002
- O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas – Direção de Paulo Caldas e Marcelo Luna – 2000
- Orfeu do Carnaval (Orfeu Negro) – Direção de Marcel Camus - 1959
- Pierre Verger: mensageiro entre dois mundos – Direção de Lula Buarque de Holanda - 1999

- Quanto vale ou é por quilo? Direção de Sérgio Bianchi – 2003
- Quase dois irmãos – Direção de Lucia Murat – 2005
- Quatro meninas: uma história real – Direção de Spike Lee – 1997
- Quilombo – Direção de Carlos Diegues
- Retrato em preto e branco – Direção de Joel Zito de Araujo – 1992
- Vista a minha pele – Direção de Joel Zito de Araujo – 2004

Endereços eletrônicos:

- **Blogueiras Negras -** http://blogueirasnegras.org/

  Instrumento de publicação de textos tem como maior objetivo aumentar a visibilidade de blogueiras negras. É uma comunidade bastante diversa em suas opiniões e demandas.

- **Contos do Ifá –** www.contosdeifa.com

  Este game educacional traz uma aventura baseada na mitologia de matriz africana, construída a partir de uma narrativa lúdica com quatro fases que representam, cada uma, a história de um orixá: Exu, Ogun, Oxóssi e Omolu. Batizada como Contos de Ifá, a plataforma visa a formação cultural como forma de combater o preconceito, o racismo e a intolerância religiosa. O site é todo construído em software livre e seu acesso é gratuito.

- **Ceert – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades** – www.ceert.org.br

  É uma organização não-governamental que produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero. Faz diagnóstico, elabora e implementa programas de promoção da igualdade racial em sindicatos, escolas, empresas e órgãos públicos.

- **Fundação Cultural Palmare**s – www.palmares.gov.br

  A Fundação Palmares promove, patrocina e apoia as iniciativas que tem como objetivo potencializar a participação econômica e política do negro brasileiro.

- **Geledés – Instituto da Mulher negra** – www.geledes.org.br

  Criada em abril de 1988, é uma organização política inspirada originalmente numa forma de sociedade secreta feminina, atualizada à luz das necessidades contemporâneas das mulheres negras.

- **Mundo Negro** – www.mundonegro.inf.br

  É um site que possui notícias, chats, links para bibliotecas, fóruns de discussão e agenda de evento.

- **Plataforma Cafuka** – www.cafuka.com

  A Plataforma Cafuka – Associação Cultural é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, constituída por um grupo de amigos e profissionais que se uniram com a missão de projetarem as produções culturais, artísticas e sociais do mundo lusófono.

- **Projeto a Cor da Cultura** – www.acordacultura.org.br

  Apresenta textos, histórias, jogos e informações acerca da temática africana e afro-brasileira no que se refere à lei 10.639/2003.

- **Quilombhoje** – www.quilombhoje.com.br

  Dá visibilidade a textos e a autores afro-brasileiros e fomenta pesquisas. O site traz noticiais sobre lançamentos de livros e resenhas de autores afro-brasileiros.

DIVERSIDADE 2: EJA E RELAÇÕES DE GÊNERO [17]

O conceito de "Gênero"

Robert Stoller, médico psiquiatra estadunidense, foi o primeiro utilizar o conceito de gênero para falar sobre identidade, em 1968. Na época, ele fazia parte de uma equipe interdisciplinar de pesquisas e intervenções médicas em casos de transexualidade e utilizou a ideia de "identidade de gênero" para diferenciar a imagem que uma pessoa cria de si mesma e seu sexo biológico. Em 1975 a antropóloga Gayle Rubin chamou de "sistema sexo/gênero" o conjunto de convenções culturais sobre as diferenças entre os sexos e mostrou como elas estavam presentes inclusive nas principais teorias das ciências humanas. Em 1986 foi a vez de Joan Scott, historiadora, virar referência. Aqui no Brasil seu texto (publicado em 1990) sobre o conceito de gênero teve grande impacto por conta de duas de suas principais teses: 1) de que gênero pressupõe uma relação, ou seja, que as representações de feminilidade são construídas em contraposição às representações de masculinidade e 2) de que as relações de gênero são também uma importante relação de poder. Em 1990 a filósofa Judith Butler lançou um livro chamado "Problemas de Gênero" que é hoje um dos mais citados sobre o tema aqui no Brasil. Nesta obra Butler demonstra como nossa sociedade funciona a partir de uma lógica de "matriz de gênero", ou seja, um conjunto de regras que reduzem e produzem os indivíduos a partir de um sistema que exige a coerência entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo.

Para abordarmos as relações de gênero no processo de ensino na EJA precisamos dominar alguns termos:

GLOSSÁRIO

Bissexual: é a pessoa que se sente atraída afetiva e sexualmente por pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo.

Cisgênero: pessoa que atende a expectativa social de coerência da matriz de gênero. Ou seja, uma mulher feminina heterossexual ou um homem masculino heterossexual.

Desejo afetivo e sexual: é como a pessoa classifica por quem se sente mais atraída afetiva e sexualmente: se é alguém de seu mesmo sexo, de sexo diferente ou dos dois.

Desigualdade: quando uma diferença é transformada em fonte para uma posição de poder.

17 A partir de "EJA e Relações de Gênero" – Michele Escoura – Formação de Educadores da EJA em São Gonçalo do Rio Abaixo e Itabira - Caderno 8 Fundação Vale/Ação Educativa – 2014.

Estereótipo: chamamos de "estereótipo" tudo aquilo que é criado como expectativa sobre uma pessoa tomando como pressuposto alguma característica sua. Isto é, a imagem preconcebida que temos dela a partir de alguma característica sua, como se todas as pessoas com aquela mesma característica automaticamente tivessem as mesmas ações, comportamentos, desejos ou valores. Por exemplo: generalizamos que todas as pessoas do gênero feminino desejam se casar ou ser mães, como se não houvesse possibilidade de alguém ter um desejo contrário. Normalmente discriminações e violências de gênero são fundamentadas a partir de estereótipos.

Feminismo: movimento social e político que defende direitos iguais para mulheres e homens. Existem diferentes correntes feministas, mas de modo geral todas concordam que em nossa sociedade as mulheres encontram mais resistências e desvantagens sociais devido aos estereótipos de gênero. Por isso, lutam para que as mulheres tenham mais espaços de decisão e que tenham direitos iguais aos já conquistados pelos homens, seja em âmbito da legislação (plano normativo e jurídico) ou em âmbito da vida social cotidiana.

Gay: pessoa identificada pelo gênero masculino que se sente atraída ou mantém relações afetivo-sexuais com pessoas também masculinas.

Gênero: conceito criado no final dos anos 1960 para demonstrar a dimensão social das diferenças percebidas entre os sexos. A ideia de gênero busca enfatizar as causas culturais sobre as diferenças e desigualdades entre masculinidades e feminilidades.

Quando falamos em gênero nos apoiamos em um sistema de diferenciação que, na nossa sociedade, atrelou-se também a relações de poder e posições hierárquicas. Além disso, gênero refere-se ainda a um conjunto de expectativas que recaem sobre as pessoas desde quando elas nascem e exigem delas uma coerência entre seu corpo, sua identidade, suas práticas e desejos.

Homofobia: é toda discriminação ou violência, seja ela física ou simbólica, contra pessoas homossexuais.

Heterossexual: é a pessoa que se sente atraída afetiva e sexualmente por pessoas do sexo oposto.

Homossexual: é a pessoa que se sente atraída afetiva e sexualmente por pessoas mesmo sexo.

Identidade de gênero: é como uma pessoa se vê e como ela se mostra para o mundo: seu modo de pensar, se vestir, sonhar ou agir.

Lésbica: pessoa identificada pelo gênero feminino que se sente atraída ou mantém relações afetivo-sexuais com pessoas também femininas.

Sexo biológico: se refere ao que pode ser identificado como referencial do corpo da pessoa: seja seu órgão genital, sua combinação genética ou hormonal.

Travesti/Transexual: quando uma pessoa tem sua identidade de gênero diferente daquela esperada para seu sexo biológico, por exemplo: quando tem o sexo feminino, mas identidade masculina ou sexo masculino e identidade feminina.

Tem pessoas, nestes casos, que demonstram desejo de mudar seu sexo biológico por meio de cirurgia.

Transfobia: É toda discriminação ou violência, seja ela física ou simbólica, contra travestis ou transexuais.

EJA e Relações de Gênero: Orientações para a ação educativa.

- Não invista em diferenciações na turma a partir do gênero: tente se esquivar de julgamentos sobre os comportamentos de estudantes como "isso é coisa de homem", "isso é coisa de mulher", "seja homem" ou "comporte- se como mulher". Do mesmo modo, se for dividir as/os estudantes da turma para alguma atividade, use outros critérios para diferenciá-las/os que não seja o gênero: use a ordem alfabética dos nomes ou sorteios.

- Dê tarefas iguais para homens e mulheres na sala de aula, peça para que pessoas de ambos os gêneros ajudem no cotidiano da sala.

- Se alguma aluna da escola estiver sendo agredida em casa por seu companheiro atual ou ex, explique como funciona a Lei Maria da Penha e indique como ela pode procurar proteção. Aproveite para incluir palestras sobre a Lei e informar às demais mulheres os direitos que elas têm para se defenderem da violência doméstica: em briga de marido e mulher, a escola tem que colocar a colher.

- Combata o preconceito. Se presenciar algum momento de discriminação entre estudantes, aproveite a oportunidade para chamar um debate sobre o tema, explique as desigualdades que estão por trás das discriminações e peça para que as pessoas que sofrem a desigualdade relatem seus pontos de vista e sugiram como os outros podem respeitá-las/os.

- Atenção às "brincadeiras e piadas" que se utilizam do humor para agredir e diminuir as pessoas consideradas diferentes na escola.

- Puxe rodas de conversas e inclua nas suas aulas o tema da desigualdade, em todas as disciplinas é possível falar sobre a desigualdade de gênero.

- Especificamente na área de Ciências Humanas, inclua a história dos movimentos de mulheres em suas aulas e debates; estude com suas turmas a Lei Maria da Penha; peça às/aos estudantes que façam pesquisas sobre as reivindicações dos movimentos sociais de mulheres; sugira aulas em formato de fóruns em que cada grupo apresente argumentos diferentes sobre os temas pesquisados; nas aulas de história, busque mostrar as mulheres que marcaram a história do Brasil e do mundo, nas aulas de geografia, traga discussões sobre os trabalhos considerados "femininos" ou "masculinos" e as desigualdade entre eles, e em filosofia, busque dialogar sobre desigualdade e poder. Use filmes para exemplificar essas questões.

- Especificamente na área de Ciências Naturais, inclua pesquisas sobre mulheres nas ciências para as/os estudantes; peça pesquisas sobre as biólogas, físicas e químicas que foram grandes pesquisadoras: mostrar que as mulheres também podem ser cientistas é um passo importante para valorizar as estudantes da escola; inclua também em suas aulas sobre saúde o tema da violência que muitas mulheres sofrem quando são gestantes nos hospitais: a "violência obstétrica" é um dos temas que podem colocar relação entre a ciência que é majoritariamente masculina e o desrespeito com as mulheres, peça pesquisas.

- Especificamente na área de Matemática, mostre para suas alunas (pq para as alunas?) que as mulheres também podem ser boas na matemática; muito do desinteresse feminino pelas ciências exatas vem de um preconceito de que mulheres não são boas de contas. Mas todas podem melhorar com mais estímulo e vendo que há exemplos de outras mulheres boas na área: sugira pesquisas sobre mulheres que foram grandes matemáticas.

- Aproveite as pesquisas sobre desigualdade de gênero (por exemplo, *Retratos da Desigualdade* e *Informe Brasil de Gênero e Educação*) para usar os dados em suas aulas: proponha cálculos, gráficos e análises de dados a partir dos dados sobre as desigualdades de gênero, isso contribui para informar sua turma sobre as relações de gênero e incentivar as discussões das outras disciplinas.

- Especificamente na área de Linguagens, inclua em suas aulas a contribuição de mulheres nesta área: seja na literatura, nas artes ou nos esportes. Esses campos contam também com grandes nomes de pessoas que declaradamente se assumem homossexuais ou transexuais. É possível sugerir pesquisas sobre autoras/es gays que marcaram a história. Sugira pesquisas sobre a história da grande cartunista brasileira Laerte Coutinho, por exemplo. Inclua esse tema nas propostas de redações, como: Como se vestiam e como era a divisão do trabalho entre os homens e mulheres brasileiras no século XX? O que mudou e o que precisa mudar? E na Educação Física, incentive as mulheres a se dedicarem ao futebol ou atletismo, mostrando que elas também são capazes de serem boas jogadoras ou atletas, use o exemplo da jogadora Marta!

[Para saber mais]

Filmes

1. Acorda Raimundo

   Um dia Raimundo acorda estranho: é ele quem faz o café e tem que cuidar da casa enquanto vê sua esposa saindo para trabalhar. Neste vídeo de curta-metragem, a inversão dos papéis de gênero das personagens cria cenas engraçadas e, ao mesmo tempo, coloca importantes questões sobre a desigualdade entre homens e mulheres.

   Direção de Alfredo Alves, 1990.

2. Billy Elliot

   Billy é um garoto de 11 anos que sonha ser um bailarino profissional. O gosto do menino pela dança é o que gera conflitos com seu pai, um tradicional minerador, e com os vizinhos da pacata cidade. O filme é um bom exemplo para discutir preconceitos e discriminações. Direção de Stephen Daldry, 2000.

3. Milk

   O filme retrata a biografia do ativista Harvey Milk, que foi o primeiro homossexual assumido a ser eleito como parlamentar na Califórnia, estado dos EUA. Milk foi um importante líder político nas lutas pela igualdade e o filme retrata com bom humor e carisma as questões colocadas pelo movimento LGBT nas últimas décadas. Direção de Gus Van Sant, 2008.

4. Minha vida em cor-de-rosa

   O filme conta a história de Ludovic, um menino que acredita ser uma menina. O filme coloca em questão a ideia de “identidade de gênero” mostrando o quanto ela não depende necessariamente do sexo biológico das pessoas. Ao mesmo tempo, traz a importante discussão do preconceito de gênero e as discriminações que podem sofrer uma pessoa que não se encaixa nas expectativas sociais. Direção de Alain Berliner, 1997.

[Sugestão de atividade]

Figura - Sala de aula de EJA 2014.
Fonte: Acervo pessoal de Ednéia Gonçalves.

Cruzando trajetórias

Construir linha do tempo relacionando os principais momentos da vida dos alunos (as) e de suas famílias aos marcos históricos da localidade é uma boa forma de discutir as transformações na região a partir da trajetória das pessoas que ali habitam.

O que é preciso garantir:

- Que todas as histórias de vida sejam tratadas com o mesmo grau de valorização.
- O diálogo intergeracional.

O que é bom evitar:

- A valorização das experiências dos mais velhos em detrimento da trajetória dos mais jovens. A troca de experiências é essencial para a construção de aprendizagens significativas para o grupo como um todo.
- Desconsiderar as experiências, possibilidades de expressão e impressões dos estudantes portadores de necessidades especiais.

Essa atividade pode ser oral ou escrita ou usando outros recursos e linguagens, de acordo com as especificidades do contexto.

[Para saber mais]

Ação Educativa – Assessoria Pesquisa e Informação http://www.acaoeducativa.org.br/

A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.

Para tanto, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos, no nível local, nacional e internacional. Desenvolve pesquisas, divulga informações e análises enfocando as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial e de gênero.

Cátedra UNESCO de EJA http://www.catedraunescoeja.org/

O programa de Cátedras da UNESCO foi lançado em 1992 junto com o programa UNITWIN (University twinning), com o objetivo de oferecer formação por meio do intercâmbio de conhecimentos e o espírito de solidariedade entre os países em desenvolvimento. Mais especificamente os dois programas visam: o fortalecimento da educação superior nos países em desenvolvimento; a promoção e facilitação de cooperação internacional (norte-sul e sul-sul) no campo da educação superior e a promoção da formação, pesquisa e outras atividades para a produção de conhecimento em consonância com os objetivos e as diretrizes dos programas e áreas de alta prioridade para a UNESCO (Educação para Todos, Água e ecossistemas, Ciência e Ética, Diversidade Cultural e Informação para Todos).

Instituto Paulo Freire http://www.paulofreire.org/

A missão do IPF é “educar para transformar”, dando continuidade e reinventando o legado freiriano na promoção de uma educação emancipadora, combatendo todas as formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação das comunidades de vida, com vistas à transformação social e ao fortalecimento da democracia participativa, da ética e da garantia de direitos.

Obras de Paulo Freire disponíveis para download: http://www.elivros-gratis.net/

RETOMADA: REAFIRMANDO IDEIAS

[Texto síntese]

Ao final deste módulo precisamos reafirmar algumas ideias:

- Todas as pessoas têm direito a educação por toda a vida.

- O exercício do direito à educação das pessoas jovens e adultas deve considerar a especificidade do seu processo de aprendizagem. Neste momento da vida as pessoas aprendem relacionando suas experiências com os conhecimentos escolares. A articulação destes dois saberes gera um conhecimento novo e significativo para a vida social dos estudantes.

- A alfabetização e o letramento são processos concomitantes.

A atuação do professor de EJA de atentar para:

- O fato de que a aprendizagem das pessoas jovens e adultas é produto da articulação de conhecimentos produzidos em sua experiência de vida e outros conhecimentos sistematizados pela ciência. O professor de EJA deve favorecer esta articulação relacionando conhecimentos prévios com conhecimentos escolares visando à construção de novos saberes significativos para a vida real dos estudantes.

- A diversidade é um traço da identidade da EJA e o professor da modalidade deve planejar sua atuação prevendo a atuação em salas multisseriadas e com a presença de estudantes de diferentes culturas, raças, gêneros, faixas etárias, portadores de deficiências físicas e intelectuais. Por esta razão as atividades propostas nas salas de EJA devem prever diferentes pontos de partida para a aprendizagem.

- A abordagem das relações raciais e de gênero assim como as demais manifestações da diversidade na sala de aula deve basear-se nos princípios dos direitos humanos e da equidade. A visão positiva da diferença deve estar presente em todas as dimensões da ação educativa do professor.

O grande desafio da continuidade do processo de escolarização dos estudantes da EJA somente será vencido se basearmos nossa ação educativa na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, na superação da educação infantilizada para adultos, no planejamento de aulas adequadas ao perfil de nossas turmas e na avaliação permanente da aprendizagem. Este processo exige especial atenção à adequação dos instrumentos metodológicos (observação, registro, planejamento, avaliação) aos fundamentos e características da EJA.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf. Acesso em: mai/2015.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades juvenis e escola:** alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.

IRELAND, Timothy. **Escolarização de trabalhadores:** aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – CNE/CEB nº 1 – 05.07.2000. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em 15.11.2014.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien (Tailândia), 1990. http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em 01.12.2014.

Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos - Agenda para o Futuro e Declaração de Hamburgo. SESI/Unesco – 2000 http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf. Acesso em: mai/2015.

IBGE. **Censo demográfico**. Brasília: IBGE, 2000.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. **Por uma escola democrática:** colegiado, currículo e comunidade. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos:** tarefa por fazer. Tradução de Madza Ednir. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, Ação Educativa ; PUC-SP, 1996.

VÓVIO, Claudia Lemos; MANSUTTI, Amábile, GONCALVES, Ednéia - **Projeto de Incentivo à leitura – Programa Crer para Ver** (Manual do Professor). são Paulo: Natura Cosméticos, 2006.

GHANEM, Elie. **Ensino, educação, aprendizagem e necessidades**. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Uma nova EJA para São Paulo. São Paulo: 2004. p. 19-23 (Caderno 2). Disponível em: http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=212. Acesso em 03.12.2014.

VÓVIO, Claudia Lemos; MANSUTTI, Amábile. **Avaliação das aprendizagens e formação de Professores**. SECAD/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2c.pdf. Acesso em: mai/2015.

JUNIOR, Roberto Catelli et al. **Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 3, n. 2, Set. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/231 Acesso em: 08 Jan. 2015.