

Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos

Mariângela Graciano
Rosário S. Genta Lugli
(organizadoras)

COMFOR

Comitê Gestor Institucional de Formação em
e Continuação de Profissionais de Educação Básica

UNIFESP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1988



Irodocência

Programa de consolidação das Licenciaturas



Direitos, diversidade,
práticas e experiências
educativas na Educação de
Jovens e Adultos

Coordenação de coleção:
Celia Giglio e Melvina Araújo

Conselho Editorial
Ana Paula Torres Megiani
Eunice Ostrensky
Haroldo Ceravolo Sereza
Joana Monteleone
Maria Luiza Ferreira de Oliveira
Ruy Braga

Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos

Mariângela Graciano
Rosário S. Genta Lugli
(organizadoras)



Copyright © 2017 Mariângela Graciano/ Rosário S. Genta Lugli

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza

Editora assistente: Danielly de Jesus Teles

Projeto gráfico, diagramação e capa: Danielly de Jesus Teles

Assistente acadêmica: Bruna Marques

Revisão: Alexandra Colontini

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D635

Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico] / organização Mariângela Graciano, Rosário S. Genta Lugli. - 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017.
recurso digital

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7939-499-7 (recurso eletrônico)

1. educação. 2. educação de jovens e adultos; diversidade; experiências educativas. 3. Livros eletrônicos. I. Graciano, Mariângela. II. Lugli, Rosário S. Genta.

17-43707

CDD: 379.26 1

CDU: 37.014.1

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista

CEP 01327-000 – São Paulo, SP

Tel. (11) 3012-2403

www.alamedaeditorial.com.br

Sumário

Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões <i>Mariângela Graciano e Rosário Genta Lugli</i>	9
I. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente <i>Maria Clara Di Pierro e Roberto Catelli Jr</i>	35
II. Direito à educação e diversidade do público da EJA: em busca da universalidade <i>Aline Abbonizio e Salomão Barros Ximenes</i>	61
III. A Literatura de Cordel na educação de jovens e adultos: reflexões e possibilidades sobre a formação de leitores <i>Fernando Rodrigues de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	85
IV. Apontamentos para a construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na EJA <i>Ednéia Gonçalves e Jarina Rodrigues Fernandes</i>	107

V. Território e escola integrados pelo currículo da EJA	125
<i>Maria Alice de Paula Santos</i>	
VI. Flor da Montanha: vidas à procura da cidadania plena (relato de experiência)	143
<i>Rogério Nogueira</i>	
Sobre as autoras e os autores	161

Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões

Mariângela Graciano

Rosário Genta Lugli

A Constituição Federal de 1988 afirma a educação como direito público subjetivo e o dever do Estado na oferta da educação básica, inclusive para “os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Desde então, outras normas foram expedidas a fim de reconhecer e contemplar as especificidades de ensino e aprendizagem de jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade, conforme determinam os artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/1996).

Além do Parecer nº 11 (CEB/CNE/2000), que estabelece as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos, mais recen-

temente destacam-se também a Emenda Constitucional 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assegurando financiamento público para o ensino médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Emenda Constitucional 59/2009, que garante aos estudantes jovens e adultos o acesso a livro didático, merenda escolar e transporte; a Resolução n° 2 (CEB/CNE/2010) que determina a oferta da modalidade EJA nos estabelecimentos prisionais, e a Lei 12.433/2011, que estabelece remição da pena pelo estudo.

Este conjunto de normas não apenas reconhece os direitos educativos de jovens e adultos, mas também a sua diversidade e a consequente especificidade de suas demandas educativas, quer seja em função da idade, pertencimento étnico-racial, territorialidade, condição de gênero, condição socioeconômica, ocupação, entre outras. Como define Ireland (2012), houve a transição da ‘pedagogia’ da ‘homogeneização’ para a ‘pedagogia’ da ‘heterogeneidade’.

A imagem genérica do educando da EJA como “trabalhador”, que frequenta a escola no período noturno após seu dia de trabalho, no mercado formal, vem sendo contestada pela realidade, não apenas pelas transformações no mercado de trabalho (ARROYO, 2007), mas também pelo reconhecimento de novos grupos como sujeitos de direitos educativos, como é o caso das pessoas privadas de liberdade.

Mas é justamente neste contexto de fortalecimento, ao menos formal, da Educação de Jovens e Adultos que o País assiste à redução de 970 mil matrículas na EJA, entre 2009 e 2014, e à lenta redução da taxa de analfabetismo, de 10,4% em 2006 para 8% em 2015, totalizando, nesse ano, 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos que estão impedidas de fazer uso da leitura e da escrita. Considerada a demanda potencial desse grupo apenas por ensino fundamental, ainda segundo

a PNAD/2014, há 44,6 milhões de pessoas nesta condição, sendo que a cobertura é de apenas 10,7%.¹

A distribuição do índice de analfabetismo pela população brasileira de 15 anos ou mais, indica condicionantes socioeconômicas, raciais, territoriais e de gênero no acesso à educação.

O analfabetismo é maior no meio rural, com 19,8% de pessoas com 15 anos ou mais nesta condição, enquanto nas áreas urbanas o índice é de 5,9%. Consideradas as grandes regiões do País, o Nordeste concentra quatro vezes mais pessoas analfabetas que o Sul, respectivamente com índices de 16,2% e 4,1%.

O racismo que estrutura a sociedade brasileira está expresso nos índices de analfabetismo, que é de 4,9% para a população adulta branca, e respectivamente 10,7% e 10,6% para a preta e parda. Nota-se também que, ao longo de toda a série histórica, a desvantagem da população negra em relação à branca permanece inalterada, o que significa a ausência de ações afirmativas destinadas à promoção do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos negros na escola.

A pobreza também limita o acesso à educação e, por isso, considerada a renda familiar per capita, os 25% mais pobres população tem índice de analfabetismo mais de 10 vezes superior ao verificado entre os 25% mais ricos.

Ao analisar as políticas nacionais destinadas à modalidade EJA, no período de 2004 a 2010, Ireland (2012) reconhece esforços político-administrativos do governo federal para assegurar acesso, permanência e qualidade; aponta e analisa os limites dos resultados, expressos nos indicadores; e identifica três desafios para a construção de políticas públicas de EJA.

O primeiro deles é a mobilização da “demanda latente”; o segundo é a qualidade da educação ofertada, com destaque para a formação

1 Dados do Censo Escolar (MEC/INEP- 2010/2015) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2014 – IBGE).

inicial de professores e, por último, a articulação de políticas intersetoriais e a ampliação da perspectiva da escolarização para a da educação ao longo da vida, em outros espaços e formatos de aprendizagem.

A demanda

Sobre a demanda por EJA, é preciso considerar que, diferentemente das crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, cuja frequência à escola obrigatória (CF, artigo 208) e a procura, ao menos quantitativamente, pode ser aferida pelas estatísticas populacionais com recorte etário, a identificação do número de pessoas jovens e adultas que desejam cursar a educação básica depende da manifestação dos potenciais educandos.

De acordo com texto constitucional, garantir a educação básica para todas as pessoas, inclusive jovens e adultos, é um dever do Estado. No entanto, as pessoas com mais de 17 anos não estão obrigadas a frequentar a escola – trata-se, neste caso, de uma demanda espontânea, no sentido de que as pessoas podem optar ou não por estudar. No entanto, a própria legislação determina que o poder público seja ativo na identificação da demanda real por EJA.

A Constituição de 1988, no Artigo 208, quando determina as prestações do Estado para garantir o acesso à educação, afirma no § 3º: “Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988).

Note-se que a evocação de pais e responsáveis está associada ao zelo pela frequência à escola, e não à chamada pública, esta extensiva às pessoas de todas as idades.

O tema é retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/96), no Artigo 5º, que assegura a exigibilidade jurídica para que pessoas, individual ou coletivamente, entidades da sociedade

civil e Ministérios Público acionem o poder público para garantir o direito à educação.

A redação atual, conformada pela Lei Federal nº 12.796/13, estabelece no § 1º que “O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II - fazer-lhes a chamada pública; (...)” (BRASIL, 1996)

O Parecer nº 11/2000 analisa os textos normativos que determinam a chamada pública para a escolarização, ressaltando a especificidade da ação para a EJA:

Isto importa em oferta necessária da parte dos poderes públicos a fim de que o censo e a chamada escolares não signifiquem apenas um registro estatístico. Para tanto, o censo deverá conter um campo específico de dados para o levantamento do número destes jovens e adultos. (BRASIL, 2000)

Além do rigor com o levantamento das informações referentes aos interesses e necessidades educativas dos potenciais educandos, o Parecer 11/2000 também ressalta a necessária colaboração entre os entes federados tanto na organização da chamada pública, quanto na garantia de oferta da educação para jovens e adultos:

O exercício deste dispositivo se apóia também na obrigação dos Estados e Municípios em fazer a chamada *com a assistência da União*. Isto supõe tanto uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração. (BRASIL, 2000, p. 23)

Também sobre a assertividade da legislação em relação ao dever do poder público em realizar a chamada pública, Haddad e Ximenes (2014) destacam a possibilidade de responsabilizar judicialmente o poder público quando do não cumprimento da norma:

(...) a lei é clara e sem ambiguidades. O recenseamento previsto na LDB deve identificar, anualmente, a demanda real pro EJA, em cada território. Há, assim, um espaço de intervenção que pode criar possibilidades de confrontar o universo da demanda com o volume e a qualidade da oferta, criando-se argumentos para um maior compromisso do setor público com a educação de jovens e adultos. Esta estratégia, no entanto, tem sido muito pouco utilizada pela sociedade (HADDAD e XIMENES, 2014, p. 245)

Não há registro de ações no sistema de justiça exigindo a realização da chamada pública para a EJA e, embora a legislação não contenha “ambiguidades”, também não há orientação sobre a forma e o conteúdo que devem ser contemplados na iniciativa.

Assim, salvo algumas exceções, de maneira geral a chamada pública para a EJA realizada pelas redes de ensino tem se resumido à afixação de cartazes no muro das escolas, ou mesmo no seu interior, e anúncios nas páginas eletrônicas oficiais das secretarias de educação, contendo apenas informações sobre o período de matrículas. As duas formas são bastante excludentes e inadequadas, uma vez que pressupõem que as pessoas estejam buscando a informação referente à data de matrículas, que conheçam as escolas que ofertam EJA e que tenham acesso à internet. Obviamente todas as hipóteses são improváveis, considerando o perfil do potencial público da EJA exposto anteriormente.²

A ausência de políticas específicas para a chamada pública e o registro da demanda por EJA contribui para que a modalidade siga à

2 Há informações não sistematizadas de redes municipais que ampliaram a forma de divulgação da existência e funcionamento da EJA por meio da utilização de outdoors, ligações telefônicas e boletins informativos oficiais afixados em veículos do transporte coletivo e equipamentos públicos.

Também de forma não sistematizada, há relatos de profissionais da educação que atuam em unidades escolares nas quais docentes e gestão escolar assumiram a responsabilidade sobre a chamada pública, visitando a comunidade do entorno para informar sobre a existência da EJA no bairro e convidando os adultos com baixa escolaridade a se matricularem.

margem dos sistemas públicos de ensino. O efeito dos avanços formais verificados fica limitado pela recusa do poder público em exercer ação indutora para estimular a demanda.

A identificação da demanda real por EJA está relacionada ao dever do Estado de disponibilizar educação para todas as pessoas jovens e adultas que desejarem usufruir do seu direito à educação. Tomasevski (2001), considera que a disponibilidade é uma das quatro dimensões características da concepção de educação como direito humano. As outras três são a acessibilidade, a adaptabilidade em relação às necessidades dos educandos e a aceitabilidade da perspectiva da qualidade social da educação.

Identificar os potenciais educandos para disponibilizar oportunidades educativas é apenas o primeiro passo na garantia do direito humano à educação; torná-la acessível para os potenciais educandos, no entanto, requer a observância da interdependência entre os direitos (LIMA jr, 2000). De acordo com esta premissa, a plena realização de um direito depende da realização de todos.

Acesso e condições de permanência

Considerando a vulnerabilidade (ARROYO, 2005 e 2007; ANDRADE e outros, 2013; IRELAND, 2012) dos potenciais educandos da EJA, é possível afirmar que seu acesso à educação está condicionado à existência de ações intersetoriais (IRELAND, 2012), em grande medida vinculadas à garantia de acesso à renda, considerando que, conforme Haddad (2002), os educandos da EJA não são pobres porque não foram à escola quando crianças; ao contrário, não foram à escola quando crianças porque são pobres.

No entanto, a garantia de acesso à renda é fundamental, mas não a única dimensão a ser considerada em ações intersetoriais. A diversidade cultural, territorial, racial, de gênero, geração, entre outras (CARREIRA, 2014; BARBOSA, 2004) impõe a necessidade de amplo leque

de ações com vistas a garantir, além dos direitos econômicos, os demais direitos sociais, culturais, sociais e ambientais aos educandos da EJA.

Reconhecer os educandos da EJA como grupos que tiveram e têm direitos – quaisquer que sejam – violados impõe a necessidade de considerar esta modalidade de ensino como uma ação afirmativa:

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)

Além de ações específicas, relacionadas a diferentes esferas da vida da humana, e que, portanto, mobilizam distintas áreas da administração pública e aportes específicos de recursos materiais e humanos, também há que se considerar os caminhos percorridos para a concretização das ações, e os agentes responsáveis.

A oferta da educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos vem se configurando historicamente em dois campos distintos. De um lado, as ações de alfabetização, sempre realizadas por pessoas ou instituições da sociedade civil, com ou sem o apoio do governo nacional e, de outro, a escolarização sob a responsabilidade de diferentes entes federados, a depender da etapa de ensino, conforme estabelecido pelo regime de colaboração.

Na década de 1990, o governo federal abdicou da responsabilidade da alfabetização de adultos, transferindo-a totalmente para a so-

cidade civil, por meio do programa Alfabetização Solidária, mantido por doações públicas e privadas, e gerenciado pela ONG Alfabetização Solidária (GALVÃO e SOARES, 2006).

A partir de 2003, com o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e atendendo à reivindicação de movimentos sociais e pesquisadores da área, as ações de alfabetização retornaram à responsabilidade do Estado, representado pelo governo federal. As ações para a elevação da escolaridade, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em cursos e exames de certificação, têm responsabilidade partilhada entre os entes federados. A concretização das ações e programas foi realizada por meio do estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil e redes públicas de ensino. Além do reduzido impacto das ações, constatados pelas estatísticas já apresentadas, diferentes autores (IRELAND, 2012; GALVÃO e SOARES, 2006) apontam a pulverização de recursos e esforços entre as diferentes pastas da administração pública federal, ainda que com o intuito de atender às especificidades de educandos como trabalhadores do campo, pescadores, juventude, pessoas privadas de liberdade, entre outros.

Os exames de certificação, ao longo da última década, foram assumidos quase que exclusivamente pelo governo federal, por meio do Encejeja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – *ENCCEJA*, para o ensino fundamental, e do ENEM - *Exame Nacional do Ensino Médio*.³ Já o Encejeja, alvo das críticas que historicamente cercam os exames de certificação, não tem tido regularidade na oferta (CATELLI jr. e SERRÃO, 2013).

No caso dos cursos, de maneira geral, as séries iniciais do ensino fundamental estão sob a responsabilidade das redes municipais de educação e as séries finais do fundamental e o ensino médio, das redes estaduais. Di Pierro (2013), ao analisar o movimento de matrículas da

3 Em 2017, o Governo Federal anunciou que seriam produzidas alterações no ENEM, inclusive em relação à sua função de certificação.

EJA em 128 municípios do estado de São Paulo, e as políticas destinadas a esta modalidade em cinco deles, no período de 2005 a 2010, identificou, no entanto, que as redes estaduais de ensino vem reduzindo sua atuação nas séries finais do ensino fundamental, sem o devido diálogo para a transferência de responsabilidade para os municípios, o que tem ocasionado um vácuo na oferta deste segmento, contribuindo para a redução das matrículas na modalidade.

A mesma pesquisa apontou ainda que a partilha de responsabilidade entre os entes federados sobre a educação de jovens e adultos é caracterizada por:

isolamento e heterogeneidade dos municípios, cuja capacidade financeira, administrativa e pedagógica é muito desigual; fragmentação de políticas e programas; competição político-eleitoral entre os governos das três instâncias; falta de mecanismos efetivos de redistribuição e coordenação entre eles. (DI PIERRO, 2013, p. 66)

A análise das políticas de EJA nos municípios paulistas identificou que os programas nacionais destinados a cumprir recente legislação que garante transporte, alimentação e material didático, além de repasse diretos de recursos para as escolas, proporcionaram impacto positivo nas condições de oferta da modalidade.

Em relação aos programas e ações condicionados à adesão de estados e municípios, Di Pierro (2013) identificou diferenças de comportamento entre as redes municipais e a rede estadual. De acordo com a autora, as redes municipais, independentemente do partido político no poder executivo de sua administração, tenderam a aderir às ações nacionais, com o devido repasse de recursos, em substituição às iniciativas próprias.

Já a rede estadual paulista não aderiu a nenhum dos programas e ações federais, tendo inclusive se recusado a participar da “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Edu-

cação de Jovens e Adultos”, uma iniciativa do Ministério da Educação com vistas a estimular ações articuladas. Di Pierro avalia que o comportamento do executivo estadual paulista está relacionado às disputas eleitorais envolvendo “os partidos políticos que ocupavam os executivos federal e estadual (PT e PSDB), no período analisado” (DI PIERRO, 2013, p. 67).

A priorização dos interesses político-partidários, portanto privados, sobre os interesses públicos certamente não inviabiliza apenas a construção e implementação de políticas para a educação de jovens e adultos. Todas as áreas, em todas as esferas de governo, são negativamente impactadas. No caso da Educação, a construção do Sistema Nacional de Educação, e o fortalecimento das instâncias de participação e controle social são fundamentais para a construção de políticas de Estado, superando, ou ao menos reduzindo, a arbitrariedade dos governantes na defesa de interesses privados, ou político-partidários.

Qualidade social da educação de jovens e adultos

A qualidade social da educação, quando considerada como um direito humano, está vinculada às dimensões da adaptabilidade e da aceitabilidade (TOMASEVSKI, 2001). A adaptabilidade requer que todas as condições de ensino e aprendizagem sejam formuladas e concretizadas com base nas necessidades dos educandos.

A aceitabilidade se relaciona aos consensos estabelecidos em torno da função social da educação, que deve ser ofertada de maneira a corresponder às expectativas que a sociedade lhe confere.

No caso da educação de jovens e adultos, em que pesem os avanços formais que apontam para a satisfação da adaptabilidade e aceitabilidade desta modalidade de ensino, diferentes estudos apontam para a permanência da reprodução, precarizada, da educação ofertada às crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2007; ALBUQUERQUE, 2008, entre outros).

Neste contexto, a formação docente específica para a atuação na educação de jovens e adultos é apontada, talvez, como o mais urgente dos desafios para a garantia da qualidade (IRELAND, 2012).

Considerando a formação inicial, aquela assegurada pelos cursos de graduação e licenciaturas, diferentes autores (SOARES, 2003 e 2008; LAFFIN, 2012, entre outros) apontam para a reduzida oferta de cursos ou disciplinas específicas sobre EJA nas graduações de Pedagogia e Licenciaturas.

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País. (SOARES, p. 65)

No entanto, o mesmo autor, em 2011, ao investigar a atuação profissional de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que optaram pela Habilitação “Educação de Jovens e Adultos”, identificou que entre 79 ex-alunos, apenas 22 atuavam na modalidade. De acordo com o autor: “(...) os formandos declararam que não conseguiram trabalhar com EJA pela indefinição do lugar desse profissional na escola” (SOARES 2011, p. 286).

Do ponto de vista da formação inicial, a EJA ressentiu-se da função indutora do poder público em estimular a ampliação da oferta, produzindo assim demanda por formação específica.

Em outro sentido, a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, demonstra que as instituições de ensino superior também têm mecanismos para provocar a busca por formação inicial na EJA. O curso, criado em 2006, teve até 2014 a Educação de Jovens e Adultos presente no currículo por meio de uma disciplina eletiva, e no Programa de Residência Pedagógica.⁴

4 O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um Programa especial de estágios curriculares, desenvolvido pelo Curso de Pedagogia, do Depar-

Em 2014, durante o processo de avaliação do curso, que envolveu docentes e estudantes, a inclusão de uma disciplina obrigatória sobre EJA no currículo foi a principal demanda dos estudantes, atendida a partir de 2015.

Depoimentos dos estudantes sobre sua solicitação apontam que o contato com as turmas de EJA na rede pública de ensino, por meio do Programa Residência Pedagógica, alertou para a especificidade da modalidade, não contemplada em sua formação, fortemente orientada para a atuação com crianças.

Formação continuada... uma experiência

Em 2011, atendendo à determinação da LDB de 1996 quanto à Política Nacional de Formação Continuada de Pessoal Docente, foram instituídos a Rede Nacional de Formação (RENAFOR) e o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR). Essas instâncias pretendiam realizar a articulação entre o governo federal (MEC, CAPES E FNDE) e os estados. A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão à Rede.

tamento de Educação da UNIFESP, Campus Guarulhos, para a formação de pedagogos que atuarão como professores e gestores educacionais, sendo a carga horária no Ensino Fundamental e Educação Infantil de 105 horas e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão Escolar de 45 horas. As atividades foram concebidas para constituir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas, por meio do diálogo permanente entre profissionais da educação da unidade escolar e da Universidade.

A Unifesp, embora participasse do Fórum Paulista de Educação desde sua criação (lugar para que se propusessem demandas de formação estaduais à Rede Nacional de Formação Básica), somente teve condições institucionais para integrar-se à Rede Nacional a partir de 2013, criando o seu Comitê Gestor de Formação Continuada (COMFOR), que organizou a oferta de cursos a partir da demanda do MEC/SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) para os anos de 2014 e 2015. Os cursos tiveram um longo processo de preparação, em razão da constituição de procedimentos e instâncias institucionais que os fizeram viáveis. Nesse momento, foram oferecidos, em parceria com a SECADI, seis cursos, entre os quais estava “Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social”, em nível Aperfeiçoamento, na modalidade à distância.⁵ Em junho de 2015 foi dado início ao curso, cujas atividades didáticas foram finalizadas em novembro do mesmo ano.

Sob a coordenação de docentes⁶ do curso de Pedagogia da Unifesp, e com carga horária de 200 horas, o curso foi estruturado em 7 módulos, sendo o primeiro destinado à familiarização com o ambiente virtual oferecido pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), seguido de outros 5 módulos temáticos,⁷ cada um com 30 horas. Houve, além dis-

5 Os demais cursos oferecidos naquele momento pelo COMFOR-UNIFESP/SECADI foram: Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, Especialização em Educação em Direitos Humanos, Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte, Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola, Aperfeiçoamento em Políticas Linguísticas para Educação Escolar Indígena e Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

6 A coordenação e supervisão do curso foram exercidas, respectivamente, pelas prof^{as} dras. Rosário Genta Lugli e Mariângela Graciano, docentes do curso de Pedagogia/Unifesp.

7 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; Estratégias político-didático-pedagógicas para EJA; Diversidade e cidadania; Alfabetização e inclusão social; Metodologia e estratégias de ensino.

so, quatro encontros presenciais, além de um módulo específico para acompanhamento contínuo do trabalho de conclusão de curso.

Para cada módulo temático foi desenvolvido material didático constituído por coletânea de artigos científicos e textos informativos, além de uma vídeo-aula e atividades organizadas por pesquisadores/as especialistas⁸ nos temas abordados. O material didático foi disponibilizado no ambiente virtual e também foi formatado como livreto, também de forma virtual, em virtude das dificuldades para sua impressão no prazo adequado, relativas a processos de licitação e, posteriormente, ao corte de verbas. O mesmo pode ser acessado em http://comfor.unifesp.br/?page_id=764. Ao longo do curso, as atividades propostas, bem como os encontros presenciais foram acompanhadas por uma equipe de 13 tutores.⁹

O trabalho de conclusão do curso consistiu na construção de um projeto de intervenção comunitária, conduzido pelos profissionais da educação que participavam do curso, em diálogo com educandos de turmas da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho foi desenvolvido em etapas, com o apoio da equipe de tutores e apresentado em atividade presencial de encerramento do curso, por meio da exposição de pôsteres. Além da exposição dos pôsters com a síntese dos projetos de intervenção elaborados pelos cursistas, a atividade de encerramento

8 Participaram como organizadores/as dos módulos as/os prof^a/p drs/as e pesquisadoras/es: Aline Abbonizio, Claudia Lemos Vóvio, Débora Jeffrey, Ednéia Gonçalves, Jarina Fernandes, Maria Clara Di Pierro, Mariângela Graciano, Maurilane Biccas, Roberto Catelli, Salomão Ximenes e Sérgio Haddad

9 A supervisão do trabalho de tutoria foi realizada pelo prof. Dr. Arlindo Lourenço. A equipe de tutores/as foi composta por: Ana Cristina Avilez, Carla Barreto Santos, Cecília de Cassia da Silva Raia, Eduardo Rodrigues da Silva, Evaldo de Assis Moreira, Katia Alves Bezerra, Laudir Lemos Machado, Marcelo Boaventura, Maria Alice Zacharias, Marina Mendes da Costa, Regiane Ferreira Martins Harich, Thays Roberta Nascimento Agnelli, Vilma Santana dos Santos.

contou com um debate sobre o projeto “Autonomia dos Saberes”, desenvolvido em algumas escolas da rede municipal de ensino de Guarulhos, e formatado por educadores e educandos das turmas de EJA destas unidades. Além da exposição da experiência pelos profissionais da educação Marinalva Romão de Araújo e João Paulo Pereira, o debate contou com as reflexões das prof^{as} dras. Claudia Lemos Vóvio e Célia Giglio, docentes do curso de Pedagogia da Unifesp.

O público destinatário do curso foi constituído por profissionais da educação das redes públicas estadual e municipais das cidades de São Paulo, Guarulhos e Diadema, e também educadores/as populares. Vale ressaltar que o curso não foi restrito a docentes, mas aberto à participação de todos os profissionais da educação das redes de ensino parceiras.

A intencionalidade política da experiência foi, para além de estimular a formação profissional das/os professores/as que atuam na EJA, estabelecer uma oportunidade de reflexão, e mesmo sensibilização, do conjunto dos profissionais da educação, sobre as especificidades dos educandos jovens e adultos, e também das possibilidades político-didático-pedagógicas asseguradas a esta modalidade de ensino no sentido de reorganizar tempo e espaços escolares em função das necessidades do grupo (ARROYO, 2007).

Por fim, considerando a histórica presença das organizações da sociedade civil na exigibilidade e oferta da educação de jovens e adultos, particularmente nas ações de alfabetização (GALVÃO e SOARES, 2006; HADDAD e DI PIERRO, 2006), a chamada foi explícita no estímulo à participação de educadores/as com atuação em experiências de educação não formal de jovens e adultos.

O curso contou com o apoio da infraestrutura dos pólos da UAB nos municípios de Diadema, Guarulhos e São Paulo. Foram abertas 300 vagas e 245 pessoas inscreveram-se; sendo que 51,84% não concluíram o curso e 45,31% foram aprovadas, não havendo reprovações. O alto índice de evasão foi identificado ao longo do processo. A partir

do segundo encontro presencial, os cursistas foram, sistematicamente, convidados a avaliar o andamento do curso, o que permitiu à equipe responsável ajustar, mesmo durante sua realização, o número de atividades demandadas e os prazos para sua realização, principais razões apontadas como causa do abandono.

Ao final de cada módulo, os tutores realizavam a avaliação do rendimento dos cursistas e, com base nesta informação, aliada aos registros de frequência de acesso ao ambiente virtual, foram implementadas estratégias para garantir a permanência, como atividades substitutas e ampliação de prazos, bem como maior atenção àquelas pessoas que apresentassem dificuldades de acompanhamento.

Apesar das medidas, mais da metade das pessoas inscritas não concluíram o curso e a razão apontada, por meio de contato telefônico com a equipe de tutores, foi a falta de tempo para a leitura do material proposto e realização das atividades. Todas as pessoas apontaram a incompatibilidade entre sua jornada de trabalho e as demandas da formação continuada.

Do total de pessoas inscritas, 63,9% tinham vínculos profissionais com redes municipais de ensino, 22,3% com a rede estadual, uma pessoa era funcionária da rede federal de ensino e 13% não informou a existência de vínculos com as redes de ensino.

Em relação ao tipo de vínculo existente com a rede de ensino, a ampla maioria (76,4%) afirmou ser “Concursado, ou estável ou efetivo”, a segunda maior incidência (11,8%) possui “Contrato CLT”; 4,2% e 2,1%, respectivamente, possuíam contratos “Temporários” e “Terceirizados”.

Sobre as funções exercidas, a maioria as pessoas inscritas (77%) era de docentes, a segunda maior incidência (8%) de coordenadores/as pedagógicos/as; 2,2% exerciam cargo de direção e 2,1% vice-direção. Em número absolutos, fizeram a inscrição 183 docentes, 19 coordenadores/as pedagógicos/as, 5 (cinco) diretores/as e o mesmo número de

vices-diretores/as. Concluíram o curso: 84 docentes, 9 coordenadores/as; 3 diretores/as e 1 (um) vice.

Chama a atenção o reduzido número de concluintes profissionais da educação em funções da gestão escolar, uma vez que estas funções são imprescindíveis no processo de reorganização da escola das crianças para atender o público jovem e adulto, considerando desde as necessidades de infra-estrutura, até a utilização do tempo e espaço disponíveis e a elaboração da proposta político-didático-pedagógicas.

Destaca-se, de maneira muito particular, a reduzida a presença da coordenação pedagógica, uma vez que esta tem se configurado como uma função estratégica no processo de formação continuada dos docentes da EJA. A observação da modalidade EJA em diferentes redes de ensino, aliada às afirmações dos cursistas sobre a falta de tempo para atividade de formação externa à escola, ainda que EAD, indicam que o horário dedicado ao trabalho pedagógico coletivo é o espaço privilegiado, quando não o único, para a reflexão da prática e construção pedagógica e, nesse sentido, a mediação e também o protagonismo das coordenações pedagógicas é essencial.

Ainda sobre as funções exercidas, as inscrições apontam a presença de conselheiros escolares (2); intérprete de libras (1); monitor de atividades complementares (5), técnicos da secretaria da educação (5); auxiliar da educação infantil (2); e profissionais da assistência social (1) e da saúde (1).

Não há informações sobre as motivações de cada pessoa inscrita a buscar ou abandonar o curso, o que seria fundamental para a avaliação da oferta e uma importante contribuição para as reflexões sobre as possibilidades e os limites do formato e conteúdos propostos.

No entanto, a presença e permanência de um/a cursista intérprete de Libras aponta para a crescente presença dos educandos com deficiência na EJA, fenômeno ainda pouco estudado, desconsiderado pelas políticas educacionais e na formação docente (SIEMS, 2012).

Verifica-se certo equilíbrio entre o número de inscritos que cursaram Pedagogia (31,9%) e aqueles oriundos de diferentes Licenciaturas (30,2%). As especializações foram cursadas por 26,5% dos inscritos; 9,4% eram egressos de outros cursos superiores e, em relação à pós-graduação, 3 pessoas (1,3%) tinha o título de Mestre e uma (0,4%), Doutor/a.

Entre as pessoas que concluíram o curso, a formação se distribuiu de maneira similar, permanecendo a concentração entre os graduados em Pedagogia, Licenciaturas e Especializações. No entanto, nota-se maior índice de evasão entre os oriundos de Licenciaturas e outros cursos superiores. A única pessoa com título doutorado também abandonou o curso, assim como um/a mestre.

Escolaridade das/os cursistas

Curso	Inscritos	Aprovados	Evadidos
Superior Completo - Pedagogia	31,9%	33,4%	30,7%
Superior Completo - Outro	9,4	7,2	11,0
Superior Completo - Licenciatura	30,2	28,8	31,5
Especialização	26,8	28,8	25,2
Mestrado	1,3	1,8	0,8
Doutorado	0,4	-	0,8

Fonte: SIMEC_EJA – Relatório Final/2016

A maioria (82,8%) das pessoas inscritas eram mulheres, com predominância (38,8%) na etária entre 40 e 50 anos, sendo que quase 70% tinha mais que 40 anos; e brancas (52,6%), enquanto os/as cursistas negras/os representavam 38,3% do grupo. Considerando a informação sobre a prevalência de profissionais da educação efetivos, pode-se afirmar que a maioria dos cursistas era composta por professoras brancas já bastante experientes no ofício docente. Infelizmente os dados não trazem informações sobre o tempo e tipo de experiência na educação de jovens e adultos.

Faixa etária das/os cursistas

Faixa etária	Inscritos	Aprovados	Evadidos
20-30	3,9	3,7	3,9
30-40	27,4	24,3	30,7
40-50	38,8	42,3	35,5
50-60	25,7	25,2	26
+60	4,2	4,5	3,9

Fonte: SIMEC_EJA – Relatório Final/2016

Raça/etnia das/os cursistas

Cor/raça	Inscritos	Aprovados	Evadidos
Branca	52,6	54,0	51,1
Parda	27,4	29,7	26,0
Preta	10,9	8,2	13,4
Amarela	1,4	2,7	-
Indígena	1,4	1,8	0,8
Não declarada	5,9	2,7	8,7
Não informada	0,4	0,9	-

Fonte: SIMEC_EJA – Relatório Final/2016

O perfil de gênero, idade e raça/etnia apresenta proporcionalidade entre as pessoas que concluíram e as que evadiram do curso, conforme dados das tabelas anteriores.

O conteúdo do curso foi avaliado positivamente pelos participantes e também pelos gestores responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos das redes municipais de ensino de Guarulhos, ao final da experiência, em 2015. Já no final de 2016, a equipe responsável pela modalidade na rede estadual de ensino de São Paulo, solicitou autorização para reprodução do curso como estratégia de formação continuada aos docentes.

Em que pese a avaliação positiva, experiências futuras devem prever estratégias de avaliação que permitam aferir demandas e expectativas, de maneira que forma e conteúdo dialoguem as necessidades de formação.

A metodologia de trabalho enfrentou os desafios impostos pelas restrições orçamentárias que impediram atividades previstas para ampliar a interatividade do conteúdo, ou explorar as possibilidades da modalidade EaD. Nesse sentido, os encontros presenciais e a presença

constantes da equipe de monitores foram fundamentais para possibilitar o estabelecimento de vínculos e troca de experiências, dúvidas, críticas e construções coletivas.

O trabalho de conclusão de curso, desenvolvido ao longo do processo e entrelaçado com a realidade da EJA nos municípios constituiu uma preciosa fonte de reflexão e mesmo de intervenção inovadora, em alguns casos. É importante registrar o estranhamento de parte dos cursistas em relação à proposta, que demandava o contato com turmas da EJA para a construção de um projeto de intervenção comunitária, por tratar-se de um curso a distância, e a expectativa era de atividades apenas escritas, individuais e... virtuais.

Ainda sobre o trabalho de conclusão de curso é preciso salientar a dificuldade que algumas pessoas tiveram em obter autorização da gestão escolar para a realização da roda de conversa com turmas de EJA. Afinal, eram docentes das redes de ensino, realizando um trabalho acadêmico no âmbito de um curso promovido pelo Ministério da Educação, organizado por uma instituição federal de ensino superior e com o apoio de redes municipais de ensino, produzindo conhecimento sobre a EJA a partir da realidade.

A situação, plenamente contornada com a busca de outras escolas, evidencia a dificuldade de diálogo e atuação colaborativa não apenas entre diferentes esferas de governo (DI PIERRO, 2013), mas também entre as diferentes instâncias e espaços presentes no processo de construção das políticas públicas de EJA, e sua concretização.

A experiência do curso “Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social”, parte integrante da política nacional de formação de professores, não se encerrou em 28/11/2015, com a apresentação dos trabalhos de conclusão do curso. Como todo processo de construção de conhecimento, tem continuidade e se transforma nas múltiplas formas de apropriação pelas pessoas que participaram, portanto, construíram a iniciativa.

Esta publicação é uma dessas formas de apropriação, reflexão e transformação daquela experiência. Sem a pretensão de reproduzir o conteúdo do curso, os cinco capítulos apresentados dialogam com alguns dos temas estudados e debatidos ao longo daquele processo, mas também provocam reflexões a partir da própria experiência compartilhada entre cursistas e a equipe responsável.

Assim, os aspectos históricos e os desafios atuais das políticas públicas de EJA são abordados por Maria Clara Di Pierro e Roberto Cattelli; e a busca da universalidade na realização do direito humano à educação, considerando a diversidade do público da EJA foi tema de reflexão para Aline Abbonizio e Salomão Ximenes.

A especificidade, e as possibilidades, das estratégias político-didático-pedagógicas são apresentadas por Fernando Rodrigues de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel; já Ednéia Gonçalves e Jarina Fernandes apresentam discussões e reflexões sobre metodologias de ensino da modalidade.

Maria Alice de Paula Santos, discute a necessária integração entre território e escola no/pelo currículo da EJA e, por fim, Rogério Nogueira apresenta o relato da experiência construída a partir do trabalho de conclusão do curso brevemente descrito anteriormente. A metodologia proposta para o TCC, aliada ao compromisso de educandos e educador, resultou em um processo de exigibilidade política pelo direito à moradia digna, no município de Guarulhos.

A todas as pessoas que participaram da elaboração desta publicação e também da construção do curso “Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social”, nossos agradecimentos e a expectativa de continuidade desta conversa.

Boa Leitura!

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2008 educação. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; FARAH NETO, Miguel. Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 228-247, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007. p 5-19
- _____, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In.: Soares, Leônicio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Autêntica Editora. Belo Horizonte (MG). 2005. p. 19-50
- BARBOSA, C.L.G. *Ouvindo as vozes da homossexualidade: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar*. Dissertação de Mestrado. (Centro de Educação). CCHLA/UEPB. 2004
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)
- _____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Parecer Nº 2. 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11.2000.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988.
- CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação. In.: CATELLI JR. r outros (org) *A EJA em cheque – desafios das*

- políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. Global Editora e Ação Educativa. 2014. p. 195-230.
- CATELLI JR, R.; SERRAO, L.P.S. O ENCCEJA no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In.: CATELLI JR. r outros (org). *A EJA em cheque – desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. Global Editora e Ação Educativa. 2014. p. 77-158.
- DI PIERRO, Maria Clara. 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 JR. r outros (org). *A EJA em cheque – desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. Global Editora e Ação Educativa. 2014. p. 39-76.
- GALVÃO, A.M.O e SOARES, L.J.G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In.: ALBUQUERQUE, E.B.C e LEAL, T.F. (org). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. São Paulo. p. 27 a 58.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- _____, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In.: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB/1996 Contemporânea – contradições, tensões, compromissos*. Cortez Editora :São Paulo. 2014. p 233-255
- _____, Sérgio. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986S1998)*. Brasília: MEC/INEP/Conped, 2002.
- IRELAND, Timothy. *Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade*. Rizoma Freireano • Rhizome Freirean - n. 13 • 2012

- Instituto Paulo Freire de España. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>
- LAFFIN, M.H.L.F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 210-228, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>
- LIMA Jr, Jayme Benvenuto. *A emergência dos direitos econômicos, sociais e culturais no Brasil*. In: Direitos Humanos no Brasil. Centro de Justiça Global. 2000
- OLIVEIRA, I.B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>.
- SIEMS, M.E.R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set 2011/fev 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>
- SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In.: SOARES, L. (org). *Aprendendo com a diferença*. Belo Horizonte : Autêntica. 2003. 121-141
- _____, Leôncio. *Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos*. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.
- _____, Leôncio. *Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos*. In.: SOARES, L. e outros (org). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte : Autêntica. 2011. p. 273-290
- TOMASEVSKI, Katarina. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right to education primers n° 3. 2001, p. 43.

I. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente

*Maria Clara Di Pierro*¹

*Roberto Catelli Jr*²

Na história política brasileira, o ano de 1985 é considerado o marco da transição democrática, quando, após vinte anos de regime militar ditatorial, um presidente civil (eleito indiretamente, após a derrota no Congresso da proposta de eleições diretas) assumiu o governo com o compromisso de convocar uma Assembleia Nacional Constituinte. Conhecido como “Nova República”, o período teve o início conturba-

1 Faculdade de Educação da USP.

2 Ação Educativa.

do pela morte de Tancredo Neves e a posse do vice José Sarney, e pelas dificuldades de seu governo em debelar a hiperinflação.

A instabilidade econômica da segunda metade dos anos 1980 só fez agravar o já dramático cenário social brasileiro, marcado pelos baixos níveis salariais, inserção precária da maioria da população no mercado de trabalho, elevada incidência de pobreza e miséria, e escasso acesso à educação, à saúde e à proteção social (DRAIBE, 1993).

Como reflexo da expansão tardia da escola pública e da histórica negligência das elites com a educação das camadas populares, agravada por aquela situação socioeconômica conjuntural, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1985 aferiu que os brasileiros tinham, em média, pouco mais que 4 anos de estudos, e registrou 17,5 milhões de analfabetos absolutos, um índice médio de 20,6% da população com 15 anos ou mais.

A resposta do primeiro governo da “Nova República” ao desafio da alfabetização de jovens e adultos foi a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e sua substituição pela Fundação Educar. O Mobral se desgastara não só pela identificação com as estratégias de legitimação do regime autoritário, mas também pela ineficácia em alcançar os objetivos propalados e por denúncias de corrupção (PAIVA, 2003). Elaboradas por uma Comissão de que fez parte Paulo Freire, dentre outros ilustres pensadores da educação de jovens e adultos (EJA), as diretrizes do novo órgão propunham que o governo federal deixasse de realizar o atendimento direto, passando a fomentar as iniciativas dos Estados, municípios, instituições de ensino superior, empresas e organizações da sociedade civil. Essa nova configuração permitiu que projetos inovadores de alfabetização pudessem ser apoiados com recursos federais que, contudo, minguiaram ao longo dos anos. A Fundação Educar teria suas atividades encerradas em 1990, logo no início do mandato do Presidente Fernando Collor de Mello, sendo suas atribuições absorvidas principalmente pelos Municípios.

As grandes mobilizações sociais iniciadas em 1984 no movimento em prol das eleições diretas para a Presidência da República intensificaram-se no transcorrer da Constituinte, cujos trabalhos se estenderam de 1986 a 1988, e para a qual convergiram as inúmeras demandas repesadas por redistribuição de renda, garantia de direitos sociais e liberdades democráticas. Fruto dessa interação dinâmica dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada com o sistema político, a Constituição Federal de 1988 restabeleceu o Estado de direito, fundou as bases de um sistema de seguridade social e reconheceu direitos trabalhistas e sociais, dentre os quais ao ensino público e gratuito, diurno e noturno, franqueado também aos jovens e adultos, com as devidas adequações.

De acordo com o Artigo 211 da Constituição, a responsabilidade pela provisão gratuita do ensino obrigatório (à época restrito ao então denominado 1º Grau, e hoje estendido da Pré-Escola ao Ensino Médio) recaiu concorrentemente sobre os Estados e Municípios, em regime de colaboração, no qual se inscreve também a União, que cumpre função redistributiva e assume encargos de assistência técnica e financeira suplementar aos governos subnacionais visando à equalização de oportunidades e à garantia do padrão mínimo de qualidade do ensino.

Nas três décadas que se seguiram à promulgação da Constituição, os direitos educativos dos jovens e adultos foram reafirmados e ampliados pela legislação federal, e reproduzidos nas cartas dos Estados e leis orgânicas dos Municípios.

O demorado processo de formulação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve avanços e recuos, e ao seu final, em 1996, a Lei 9394 reafirmou o direito à “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Inciso VII do Artigo 4º). Uma breve Seção do Capítulo da LDB que tratou da Educação

Básica foi dedicada aos cursos e exames da EJA, em dois artigos (de números 37 e 38) que asseguram “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” e estabelecem que o “Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O significado da definição legal da EJA como direito público subjetivo dos cidadãos e modalidade da Educação Básica foi detalhado no Parecer 11 de 2000 em que a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a EJA e fixou a idade mínima para ingresso nos cursos e exames de Ensino Fundamental e Médio em 15 e 18 anos, respectivamente. Nesse Parecer, o relator enfatizou o direito dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença; explicitou as funções de reparação de direitos educativos violados, equalização de oportunidades educacionais e qualificação permanente; colocou limites de idade para o ingresso (distinguindo a EJA 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 (CURY, 2000).

Anos mais tarde, em 2004 e 2010, foram estabelecidas pela CEB/CNE Diretrizes Operacionais para a EJA que, à luz do princípio da aceleração de estudos, confere liberdade à organização do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e fixa em 1.600 horas a duração mínima dos cursos correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental, e 1200 horas no caso do Ensino Médio.

A legislação que estabelece os parâmetros das políticas de EJA é complementada pelos planos plurianuais de educação, de duração decenal, previstos no Artigo 214 da Constituição Federal. O primeiro

deles, aprovado como a Lei 10.172, vigorou de 2001 a 2011 e nenhuma de suas 26 metas foi alcançada (DI PIERRO, 2010). Após intensos debates na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e no Congresso, o segundo Plano decenal pós redemocratização foi aprovado em 2014 pela Lei 13.005, com duas de suas vinte metas relacionadas diretamente à EJA: a meta nove propõe “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional [...]”; e a meta 10 “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]”; desdobrando cada uma delas em numerosas e desafiadoras estratégias de políticas educacionais.

Além da obediência a essas leis e normas, as políticas públicas recentes têm sido influenciadas pelos acordos internacionais que estabeleceram uma agenda global para a educação, como a iniciativa de Educação para Todos (1990-2015) e as 17 Metas para o Desenvolvimento Sustentável (2015-2030). As políticas de EJA são particularmente suscetíveis à ascendência das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em intervalos de aproximadamente doze anos.

Realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, a V CONFINTEA estabeleceu um conceito amplo de formação de adultos e argumentou que, nas sociedades contemporâneas em que a informação, a ciência e as tecnologias ocupam papel cada vez mais destacado, a educação de adultos é não só um direito humano, mas uma necessidade para a participação informada dos cidadãos, e um dos fundamentos da prosperidade e da justiça social. Diante do reduzido progresso observado no interregno entre as duas Conferências, a VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará em 2009, reafirmou o conceito alargado e

as premissas do evento anterior, e clamou pela conversão dos discursos em ação, instituindo uma sistemática de monitoramento com a produção periódica de relatórios avaliativos.

As prioridades atribuídas à alfabetização e à qualificação profissional que caracterizaram as ações de EJA do governo federal nas últimas três décadas se devem, em parte, a essa internacionalização de agendas de políticas educacionais. O analfabetismo é um fenômeno de grandes proporções nos países mais pobres da África, dos sul e sudeste asiático e da América Latina, com significativa contribuição do Brasil, o que impede o país a manter a alfabetização de jovens e adultos em sua agenda de política educativa.

Por outro lado, nos países desenvolvidos da Europa, América do Norte e da Ásia, as políticas de aprendizagem e educação ao longo da vida estão orientadas prioritariamente para a capacitação da força de trabalho com vistas à competitividade internacional (LIMA, 2012), induzindo países emergentes na cena econômica global a adotarem políticas similares. Isso talvez explique que em 2008, por ocasião da reformulação do capítulo da LDB relativo à Educação Profissional e Tecnológica, a Lei 11.741 tenha modificado também o Art. 37, para nele inserir um parágrafo que estabelece que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional.

As influências dos organismos internacionais, contudo, não são as únicas a determinar os rumos das políticas nacionais de EJA, condicionadas que são pela disponibilidade de recursos para investimento no setor, o que conduz ao tema do financiamento da educação.

O financiamento da EJA

As bases do financiamento da educação pública no Brasil estão assentadas sobre a vinculação constitucional de recursos, que o Artigo 12 da Constituição Federal fixa em um mínimo de 18% da receita de impostos da União e 25% da arrecadação dos Estados e Municípios.

Os recursos que subsidiam a educação ficam, assim, penderes do desempenho da economia que, em última instância, é o que determina o volume dos impostos arrecadados. A vinculação constitucional de recursos expressa um consenso da sociedade a respeito da importância atribuída à educação, e protege o setor da descontinuidade político-administrativa.

Contudo, não basta reservar recursos para a educação; é necessário, também, que eles sejam devidamente empregados. A LDB definiu no Artigo 70 o que é admitido como despesa em manutenção e desenvolvimento do ensino (em que se incluem, dentre outros, os gastos com pagamento de profissionais da educação, despesas com equipamentos e instalações, contratação de serviços de transporte e aquisição de material escolar) e, no Artigo 71, explicitou que tipo de despesas são vedadas (como a remuneração de pessoal em desvio de função, o subsídio a instituições esportivas ou culturais, ou o pagamento de alimentação ou saúde escolar, que são financiados com recursos de outras fontes).

Para induzir a colaboração entre os entes federados em favor do ensino obrigatório, foi instituída em 1996 uma política de fundos contábeis, que retém a maior parte dos recursos da educação em cada unidade da Federação e os redistribui proporcionalmente às matrículas efetuadas por cada mantenedor. Como a Constituição só admite a subvinculação temporária de recursos, esses fundos têm vigência por tempo determinado.

Entre 1997 e 2006 vigorou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que focalizou 60% dos recursos dos Estados e Municípios vinculados à educação nas despesas com o Ensino Fundamental, dedicando 60% deles à remuneração e aperfeiçoamento dos docentes. A União contribuía apenas com os Fundos dos Estados cuja receita tributária não permitisse atingir o valor mínimo por aluno, fixado anualmente pelo governo federal.

Embora os parlamentares tenham aprovado a consideração das matrículas do Ensino Fundamental na modalidade EJA presencial, esse aspecto da Lei do FUNDEF foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, o que fez com que a EJA tivesse que disputar com a Educação Infantil e o Ensino Médio os escassos recursos não capturados pelo Fundo. Esse veto dificultou sobremaneira que os Estados e Municípios mantivessem os serviços de EJA, o que foi parcialmente compensado com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do programa Recomeço (mais tarde renomeado Fazendo Escola), vigente entre 1997 e 2006, pelo qual o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) concedeu recursos aos Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo para que ampliassem o atendimento da EJA, adquirissem livros didáticos e promovessem a formação em serviço de professores da modalidade.

Esse programa foi suspenso em 2007, quando entrou em vigor o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que procurou equacionar as necessidades de financiamento de todas as etapas e modalidades da Educação Básica até 2020. Como isso implicava um investimento maior no setor, o FUNDEB capturou 20% dos impostos dos Estados e Municípios (ou seja, quase todos os recursos vinculados à educação), e passou a contar com um aporte mínimo da União da ordem de 10% do Fundo em cada uma das unidades da Federação. Um comitê formado por representantes do MEC e das secretarias de educação dos Estados e dos Municípios fixa, a cada ano, o valor mínimo por aluno ao ano que serve de referência para os cálculos do FUNDEB, estabelecendo também o fator de ponderação de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Os recursos do Fundo de cada unidade da Federação são redistribuídos entre o Estado e os Municípios proporcionalmente à participação de cada um deles nas matrículas, considerados os fatores de ponderação de cada etapa ou modalidade. A União complementa

os Fundos dos Estados que não logram arrecadar impostos suficientes para pagar o valor mínimo por aluno ao ano.

Em 2017, o valor de referência (que corresponde ao fator de ponderação 1) é aquele atribuído às matrículas da Educação Infantil pública e dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano de tempo parcial; os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional, o ensino em tempo integral, a educação rural ou especial recebem fatores de ponderação maiores (que variam de 1,05 a 1,25); apenas a EJA presencial e as creches conveniadas com atendimento em tempo parcial recebem um fator de ponderação menor (0,8). Essa desvantagem desestimula a expansão das matrículas públicas na EJA (uma vez que os custos não são menores que as demais modalidades), sendo uma das razões prováveis da queda nas matrículas observada desde 1996.

O quadro do financiamento da EJA só não é mais problemático porque desde 2007, quando o FUNDEB entrou em vigor e o MEC deu início ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e em conformidade com o que estabelece a legislação, as matrículas na EJA passaram a ser consideradas nos programas de descentralização de recursos e assistência estudantil financiados pelo FNDE.

Inicialmente, os estudantes da EJA de Ensino Fundamental passaram a ser contabilizados pelos Programas Nacionais Dinheiro Direto na Escola (PDDE),³ de Alimentação (PNAE) e Transporte Escolar (PNATE), e teve início o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2009 o PNLA foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de

3 Criado em 1995, o PDDE visa conceder maior autonomia para que as escolas realizem pequenas despesas com melhorias do ensino ou da infraestrutura. O FNDE repassa recursos a organizações sociais de apoio às escolas (como as associações de pais e mestres), que deliberam sobre o seu emprego com a participação da comunidade. Os recursos distribuídos são proporcionais ao número de alunos das escolas.

Jovens e Adultos (PNLDEJA), que fomentou a produção de obras didáticas pelas editoras comerciais, até então alheias ao ensino de jovens e adultos. Quando a Emenda Constitucional 59 tornou obrigatório a partir de 2016 o ensino dos 4 aos 17 anos, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, os estudantes da EJA de nível médio também passaram a receber os benefícios da assistência estudantil, como a merenda e o transporte escolar e os livros didáticos gratuitos, e suas matrículas passaram a ser contabilizadas para fins do PDDE.

O papel da União e os programas federais

Desde que deu início às campanhas de alfabetização, no final da década de 1940, a União cumpriu importante papel de indução das ações dos governos subnacionais no campo da educação de jovens e adultos (BEISIEGEL, 1997). Na década de 1990, contudo, o governo federal recuou nesse papel indutor em virtude da redefinição do papel do Estado e do ajuste macroeconômico realizados sob orientação neoliberal⁴ e, conseqüentemente, da prioridade concedida à universalização do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes.⁵ São expressões desse recuo o encerramento de atividades da Fundação Educar em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, e o

4 O ajuste macroeconômico e a redefinição no papel do Estado nos anos 1990 implicaram a reorientação das políticas sociais, obedecendo a quatro vetores: desregulamentação; descentralização da gestão e do financiamento; privatização seletiva dos serviços; focalização dos programas e populações beneficiárias (DRAIBE, 1993; LAURELL, 1995). No caso da educação brasileira, a focalização de recursos recaiu sobre o ensino público na etapa fundamental para crianças e adolescentes.

5 Nesse aspecto, o governo brasileiro atuou em sintonia com as orientações de organismos internacionais após a Conferência Mundial realizada na Tailândia em 1990, que estreitaram a agenda de Educação para Todos, enfatizando a educação escolar elementar na infância, em detrimento da educação de adultos (TORRES, 2000).

veto à inclusão da EJA no FUNDEF em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, o fato de não atribuir prioridade à modalidade não impediu que o governo federal atuasse na EJA. Além do já mencionado Programa Recomeço, na segunda metade dos anos 1990 foram elaboradas as Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental da EJA e oferecida formação de professores no âmbito do Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação. Enquanto o Ministério do Trabalho e Emprego descentralizava recursos para que comissões estaduais e municipais implementassem a Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), o Ministério Extraordinário de Política Fundiária acolheria proposta de universidades e movimentos sociais e daria início, em 1998, ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O Conselho da Comunidade Solidária (vinculado à Presidência e liderado pela primeira-dama, a antropóloga Ruth Cardoso), por sua vez, lançou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), uma campanha de alfabetização com cinco meses de duração, inicialmente voltada aos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e maior número de analfabetos e, depois, estendida aos grandes centros urbanos. O PAS era financiado pelo governo federal em parceria com empresas privadas, recebendo também doações de indivíduos que aderissem à campanha “Adote um analfabeto”.⁶ Os municípios beneficiários cediam os espaços e recrutavam os monitores de alfabetização - em sua maioria jovens com ensino médio sem formação pedagógica -, que atuavam por apenas seis meses (de modo a não configurar vínculo empregatício) e que recebiam uma breve formação inicial e supervisão pedagógica de instituições de ensino superior públicas ou privadas. Os resultados obtidos com o PAS, assim como ocorreu com o Mobral,

6 Para uma crítica a essa campanha, consultar Alvarenga (2010, p. 171-183).

foram muito aquém do almejado, não ocorrendo significativa redução do número de analfabetos no país no período de sua vigência (1997-2002). Dentre as razões que contribuíram para esses resultados estão a curta duração do processo de alfabetização, o baixo investimento realizado e a insuficiente formação dos educadores, que não permaneciam no Programa tempo suficiente para construir as necessárias competências profissionais.

A partir de 2003, a Presidência de Luís Inácio Lula da Silva priorizou o enfrentamento da desigualdade e da pobreza extrema, criando o programa Fome Zero, que incluía iniciativas de segurança alimentar, geração de emprego, renda mínima e alfabetização de adultos. Nesse contexto, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que se propôs alfabetizar 20 milhões de brasileiros mediante a mobilização da sociedade civil para atuar na campanha. O MEC repassava recursos para Estados, Municípios e organizações sociais que arregimentavam educandos e alfabetizadores, dos quais não se exigia formação pedagógica, e que recebiam bolsas diretamente do governo federal. Entre 2003 e 2005 o PBA atendeu cerca de 5 milhões de pessoas em cursos com seis meses de duração, mas de acordo com as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) o saldo positivo de alfabetizados no período foi de apenas 200 mil pessoas (CATELLI, 2014). Submetido a uma avaliação, o PBA foi reconfigurado em 2007: o governo federal restringiu os convênios às secretarias estaduais e municipais de educação, que deveriam, quando possível, engajar docentes com formação pedagógica, embora continuassem a ser admitidos alfabetizadores sem essa formação; o período de alfabetização foi estendido para até oito meses; foram instituídas bolsas para intérpretes de Libras; dentre outros aperfeiçoamentos. Entre 2007 e 2013 o PBA atendeu cerca de 1 milhão de pessoas ao ano, porém a regressão dos índices de analfabetismo continuou lenta. A partir de 2015, em meio à crise fiscal e política que se abateu sobre o país, o PBA sofreu drástico contingenciamento

de recursos e, conseqüentemente, passou a atender um número muito menor de pessoas. Em 2017 foram abertas apenas 250 mil vagas para o Programa Brasil Alfabetizado.

Desde 2004, a política de EJA do governo federal passara a ser coordenada pela Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC.⁷ A expectativa era avançar na superação da dicotomia entre alfabetização e educação básica de adultos, de modo que a modalidade EJA ganhasse maior destaque no âmbito do Ministério. A Secretaria articula ações relacionadas à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero, diversidade sexual e educação de jovens adultos, além da educação ambiental e do campo. A ideia era manter diálogo com a sociedade civil organizada e fazer com que essas agendas estivessem presentes de maneira transversal no MEC (CARREIRA, 2014).

Em 2003, por ocasião da criação do Programa Brasil Alfabetizado, já havia sido reativada a Comissão Nacional de Alfabetização, que em 2004 passou a ser denominada Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), formada de representantes dos governos subnacionais, da sociedade civil, dos fóruns⁸ e movimentos sociais relacionados à EJA, para contribuir na construção de uma política para a modalidade.

Uma das dificuldades da coordenação nacional de uma política de EJA residia (e ainda reside) na melhor articulação da União com os Estados e Municípios, que são os entes executores da modalidade. Uma das tentativas da SECAD para superar essa dificuldade foi a criação, em 2007, do que se denominou de Agenda Territorial de

7 A partir de 2011 o órgão passou a se chamar Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ao incorporar a gestão da política de educação especial.

8 Os Fóruns são articulações plurais que, desde o final dos anos 1990, reúnem professores, educadores populares, estudantes, gestores, técnicos e pesquisadores que promovem a troca de experiências e atuam na defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade (SOARES, 2003).

Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade reunir em cada Unidade da Federação os diferentes atores envolvidos na modalidade, seja no âmbito governamental ou da sociedade civil, para estabelecer o diagnóstico e as prioridades, coordenar o planejamento e integrar o Programa Brasil Alfabetizado às demais ações de EJA. A princípio a iniciativa mobilizou setores da sociedade civil e secretarias de educação, que na maior parte dos Estados formaram as comissões para a construção dos diagnósticos e planos de ação, mas pouco se avançou na sua implementação, e a estratégia acabou sendo abandonada.

Nos dois mandatos do Presidente Lula da Silva ocorreram outras iniciativas de EJA, além daquelas coordenadas pela SECAD. O então denominado Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por exemplo, deu continuidade ao PRONERA, que nesse governo não só apoiou iniciativas de alfabetização e elevação de escolaridade básica, mas expandiu os cursos técnicos de nível médio e os de nível superior, em regime de alternância.

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), por sua vez, esteve à frente da criação, em 2005, do Projovem, voltado a pessoas de 18 a 29 anos com Ensino Fundamental incompleto. O Programa aspirava contribuir para a institucionalização de políticas públicas para a juventude, e visava promover a formação integral, associando elevação de escolaridade, inclusão digital, qualificação profissional e ações comunitárias (FREITAS; RIBEIRO, 2014). Dentre suas especificidades, se destaca a concessão de bolsa para os estudantes se manterem no curso, a criação de salas de acolhimento para filhos dos jovens, e um currículo integrado que dialogava com temáticas do universo juvenil, dentre as quais as do mundo do trabalho. Em 2011, já no governo da Presidenta Dilma Roussef, o Projovem passou a ser gerido pela SECADI/MEC, em uma diretoria específica criada para esse fim. Nesse momento, o Programa perdeu recursos e reduziu o atendimento: em

2009, 243 mil alunos haviam sido matriculados no Projovem, enquanto que em 2013 foram inscritos apenas 97 mil jovens.

Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram também adotadas iniciativas de educação profissional sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, dentre as quais se destacam o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O Proeja foi criado em 2005 para que jovens e adultos tivessem acesso a cursos de elevação de escolaridade articulados à formação profissional inicial e continuada e ao ensino técnico de nível médio, recebendo assim uma formação integral, que não se limita a preparar para o posto de trabalho. A rede federal de institutos e centros de educação tecnológica é a protagonista desse Programa, realizando também cursos de especialização de educadores em EJA e parcerias com os municípios para elevação de escolaridade na etapa do Ensino Fundamental.

Mais focado na qualificação da mão de obra para atender necessidades imediatas do mercado de trabalho, que se expandia na década de 2000, quando o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu em média 3,6% ao ano, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. O diferencial do Programa reside na oferta da bolsa-formação, que possibilita a trabalhadores e estudantes do ensino público o acesso gratuito a cursos de qualificação profissional e formação técnica, sendo que os ofertantes dos cursos (que podem ser agentes públicos ou privados) recebem do governo federal um valor por hora-aula por aluno. Em 2014, o Pronatec chegou a ofertar 3 milhões de vagas (a maior parte das quais em cursos de curta duração), mas já no ano seguinte, em virtude da crise fiscal, apenas 1,1 milhões de vagas foram disponibilizadas. Nesse período, 63% das vagas

eram oferecidas pelo Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial e Comercial (SENAI e SENAC).

As diferenças entre o Proeja e o Pronatec acenderam antigas polêmicas sobre as políticas de educação profissional, opondo, de um lado, as estratégias da educação integral e, de outro, a rápida qualificação para postos de trabalho desconectada da elevação da escolaridade. Esta última diretiva (que marcou o Planfor e também esteve presente no Pronatec) tem sido criticada por não enfrentar o problema do baixo letramento da população brasileira. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) para o ano de 2015 evidenciou que 27% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos podem ser classificados como analfabetos funcionais, e apenas 8% da população dessa faixa etária estaria no nível proficiente, o mais elevado da escala; mesmo entre aqueles que já estavam cursando ou tinham concluído o Ensino Médio, apenas 45% foram classificados no nível pleno de alfabetismo (LIMA et al, 2016). Esses dados indicam que os trabalhadores não precisam apenas de uma formação técnica restrita para a ocupação de postos de trabalho de rápida obsolescência, mas sim de educação básica; ou seja, mais do que capacidade técnica, faltariam aos trabalhadores habilidades básicas adequadas para lidar com as tarefas profissionais e com as demandas do mundo letrado no cotidiano (FERREIRA, 2006).

Os exames de certificação para jovens e adultos

A possibilidade de pessoas adultas obterem certificados escolares mediante exames de madureza é antiga na história da educação brasileira, mas foi a partir da LDB de 1996 que os sistemas estaduais de ensino foram obrigados a oferecer gratuitamente exames como caminho para a certificação para jovens e adultos com mais de 15 anos, no caso do Ensino Fundamental, e de 18 anos, no caso do Ensino Médio.

Em 2002, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela realização de avaliações no âmbito

do MEC, propôs a criação de um instrumento nacional que fosse uma alternativa aos exames supletivos realizados pelos Estados. O INEP alegou que os exames estaduais tinham baixa qualidade, e que em muitos casos se instalara uma “indústria de diplomas” que colocava em risco a credibilidade dos certificados emitidos. Argumentou também dispor de experiência acumulada com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que lhe permitiam realizar os exames para jovens e adultos com qualidade e baixo custo.

A intromissão da União em um âmbito que até então era prerrogativa dos Estados gerou resistências de vários governos e conselhos de educação, mas a redução de despesas acabou por conduzir à adesão de numerosas administrações estaduais e municipais. Os Fóruns de EJA, por sua vez, temiam que o crescimento da certificação via exames levasse ao esvaziamento dos cursos presenciais com avaliação no processo, onde os educandos teriam a oportunidade de realizar sua formação, e não apenas serem avaliados (RUMMERT, 2007).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) começou em 2002 com apenas 14 mil inscritos e cresceu até atingir 593 mil inscrições em 2008, sempre com baixos índices de comparecimento e de aprovação.

Em 2009, o Inep reformulou o Enem, que adquiriu a função de selecionar estudantes para o Ensino Superior, e incluiu a possibilidade de certificação por essa via, deixando de promover o ENCCEJA de Ensino Médio. Neste novo formato, a certificação tornou-se ainda mais difícil para os jovens e adultos com escolaridade descontínua: em 2013, apenas 10,3% dos que solicitaram a certificação obtiveram a pontuação mínima necessária em todas as áreas de conhecimento; 56,8% dos que obtiveram a certificação em 2013 não deixaram de estudar nenhum ano, buscando no Exame apenas para acelerar ou assegurar a certificação que poderiam obter por outra via.

Desde 2009, quando o Encceja, passou a certificar apenas o Ensino Fundamental, o Exame perdeu importância para o governo federal, que descontinuou sua oferta. Em 2014 o Encceja teve apenas 114 mil inscritos.

Em 2017, o MEC anunciou que o ENEM deixará de servir à certificação de jovens e adultos para o Ensino Médio, que voltará a ser realizada por um exame específico.

O que a experiência de quase quinze anos de exames nacionais comprovou é que eles são muito seletivos, servindo como alternativa para as pessoas mais escolarizadas, que estão há pouco tempo distantes da escola, ou ainda para pessoas que, apesar da baixa escolaridade, conseguiram desenvolver um nível mais elevado de alfabetismo (CATELLI, 2016). Isso ocorre também porque os exames de certificação no Brasil têm um caráter estritamente escolar, não tendo sido criados para reconhecer conhecimentos obtidos na experiência pessoal e profissional das pessoas jovens e adultas.

A educação no sistema prisional

Com um total de 607 mil presos em 2014, o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo, e registra uma taxa de crescimento médio de 7% ao ano a partir de 2000. De acordo com o Departamento Penitenciário do Ministério da Justiça, mais da metade dos presos eram jovens de 18 a 29 anos e 67% eram negros. E apenas 10% da população carcerária estava, em 2012, envolvida em alguma atividade educacional, sendo que 6% dos presos eram analfabetos e 53% não tinham concluído o ensino fundamental.

O direito à educação, previsto na Constituição, encontra grande dificuldade de se estabelecer no sistema prisional, mas houve pequenos avanços ao longo da última década, especialmente no plano legal.

Após dois anos de intenso debate envolvendo representantes dos governos estaduais das áreas da educação e administração penitenciária,

pesquisadores e organizações sociais dedicadas à educação e aos direitos humanos, finalmente em 2010 os Ministérios da Educação e da Justiça, assistidos pelos Conselhos Nacionais de Educação e de Política Criminal e Penitenciária, chegaram a um acordo em torno das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação a Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. A Resolução nº 2/2010 inseriu a educação nas prisões na modalidade EJA, obrigando a presença de profissionais habilitados na condução das atividades, o financiamento público, material didático e merenda escolar. Os internos do sistema prisional passaram a usufruir dos mesmos direitos garantidos aos educandos que frequentam as redes públicas de ensino fora dos muros da prisão, o que obriga as secretarias de educação prever sua oferta de modo adequado (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

As Diretrizes seriam reforçadas no ano seguinte pela mudança na Lei de Execução Penal, que passou a admitir a remição de um dia de pena para cada 12 horas de estudo.

Esse quadro normativo repercutiu na política federal em fins de 2011, quando a Presidenta Dilma Rousseff instituiu pelo Decreto 7.626/2011 o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), assegurando assistência da União aos Estados para seu ajustamento às novas Diretrizes, mediante elaboração de Planos Estaduais de Educação no Sistema Prisional.

A implementação desses planos representa um enorme desafio, porque implica mudanças na cultura e nas práticas institucionais (que hoje concedem a primazia à segurança e negligenciam a formação dos próprios agentes penitenciários), e requer a criação de espaços para o trabalho educacional, a elaboração de propostas pedagógica e materiais didáticos apropriados e, sobretudo, a preparação de professores capazes de, nesse contexto, promover uma educação voltada aos direitos humanos.

Desafios atuais

Ao longo deste capítulo vimos que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve recuos e avanços no papel exercido pelo governo federal na indução das políticas de EJA. A partir de 2003, quando o Partido dos Trabalhadores chegou ao governo nacional, a política educacional voltada aos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade ganhou novo impulso, à medida em que foi encarada como componente de um projeto de redução da pobreza e das desigualdades sociais. Sendo a educação um dos fatores de promoção social, vários programas foram estabelecidos no intuito de ampliar o financiamento e a oferta de oportunidades de alfabetização, educação básica e formação profissional de jovens e adultos.

Entretanto, deve-se considerar que, no caso da educação básica no Brasil, as políticas são executadas de modo descentralizado pelos governos subnacionais, e sua efetividade depende em grande medida da iniciativa dos Estados e Municípios e da colaboração entre os entes federados. Ocorre, que para além das demandas relacionadas à EJA, os Estados e Municípios tiveram que dar conta de outras urgências, como a expansão da Educação Infantil e do Ensino Médio de modo a atender a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos instituída pela Emenda Constitucional no. 59/2009. Diante da necessidade de ampliar a cobertura escolar e melhorar a qualidade do ensino básico frente aos sucessivos resultados negativos nas avaliações nacionais, muitos Estados e Municípios mantiveram a EJA em um lugar marginal na agenda das políticas públicas.

Além disso, o direito à formação e aprendizagem ao longo da vida não está tão bem estabelecido na cultura brasileira quanto a prerrogativa da educação na infância e adolescência, de modo que a pressão social sobre os governantes para expandir as oportunidades de escolarização para os jovens e adultos é menor do que a exigência de vagas com

qualidade nas redes públicas de ensino para as crianças e adolescentes, sujeita a ações judiciais e exposição nos meios de comunicação social.

Diante disso, e mesmo com a ampliação dos recursos disponíveis para a EJA a partir da inclusão da modalidade no Fundeb e nos programas de assistência estudantil, assistimos no transcorrer da última década a uma contínua queda das matrículas: em 2007 eram 4,9 milhões de inscritos na EJA, reduzidos a 3,3 milhões em 2015, o que representa uma queda de 32,6%. A maior redução ocorreu nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que as matrículas tiveram queda de 40%, conforme os Censos Escolares do período.

A queda nas matrículas da EJA somada à redução de vagas dos programas de alfabetização, elevação de escolaridade e qualificação profissional (tais como o Brasil Alfabetizado, o Projovem e o Pronatec), em virtude de cortes orçamentários, dificulta o recuo dos índices de analfabetismo, que evoluem lentamente e respondem mais à expansão do acesso das novas gerações ao sistema escolar que aos esforços de alfabetização de jovens e adultos.⁹

Também não foram criadas ainda as condições necessárias para que as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 sejam cumpridas, a começar pela Meta 9, que prevê a superação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional à metade, iniciando por elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% em 2015. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicou que 92% da população estava alfabetizada naquele ano. Já a Meta 8 propõe elevar para 12 a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, especialmente entre os mais pobres e que vivem no campo, reduzindo as diferenças raciais. Em 2015, conforme a PNAD, a escolaridade média das pessoas dessa faixa etária ficou em

9 Conforme os Censos Demográficos, em 1980 o Brasil tinha 25,5% de analfabetos com 15 anos ou mais, 18,6% em 1991, 16,3% em 2000 e 9,6% em 2010.

10,1 anos; entretanto, a juventude do campo tinha 8,3 anos de estudos, os 25% mais pobres possuíam 8,5 anos de escolaridade, e a população negra de 18 a 29 anos possuía 9,5 anos de estudos, persistindo as desigualdades. Igualmente desafiadora é a Meta 10 do PNE, que estipula que 25% das matrículas na EJA ocorram na forma integrada à educação profissional; até 2014, apenas 1,45% das matrículas na EJA correspondiam a cursos integrados de elevação de escolaridade e qualificação profissional.

As dificuldades para a consecução das metas do PNE se agravam no contexto de crise econômica e ajuste fiscal, com redução de investimentos na EJA a partir de 2015, seja pela queda da arrecadação tributária,¹⁰ seja pelos cortes de investimentos nos programas federais, em especial a partir da Emenda Constitucional n. 95/2016, que fixou um teto de gastos públicos. Segundo a assessoria legislativa da Câmara dos Deputados, esse novo regime fiscal implicará uma perda de receitas para o setor educacional da ordem de R\$ 32 bilhões ao longo dos próximos dez anos (BRASIL, 2016). Nesse contexto, é ainda mais urgente rever os fatores de ponderação atribuídos à EJA nos cálculos do Fundeb, equiparando-os àqueles atribuídos às etapas e modalidades da educação básica para os demais grupos de idade.

A escassez de recursos financeiros é apenas um dos múltiplos fatores que influem na queda de matrículas da EJA, dentre os quais se destaca a inadequação dos modelos de atendimento. Ainda muito presa aos tempos, espaços e currículos das escolas de crianças e adolescentes, a organização escolar dominante na EJA não atende, na maioria dos casos, às necessidades formativas e possibilidades de estudo dos jovens

10 Em matéria publicada no jornal *Valor Econômico* em 6/2/2017, Caio Callegari, economista do Todos pela Educação, declarou que, quando deflacionado, o valor mínimo investido por aluno ao ano do Fundeb de 2017 sofreu queda de 1,3% em relação a 2016; segundo ele, é o segundo ano consecutivo em que isso ocorre, como efeito da recessão sobre a arrecadação de impostos.

e adultos dos extratos sociais de baixa renda. Para tornar viável e atrativa a frequência escolar para pessoas que, em sua maioria, acumulam trabalho e responsabilidades familiares, e que possuem rica bagagem cultural e larga experiência de vida, é necessário desenvolver modelos de organização escolar flexíveis, currículos específicos e propostas pedagógicas inovadoras.

Para tanto, é essencial introduzir a temática da EJA nos cursos de formação do magistério, e promover a formação continuada dos educadores em serviço, pois muitos dos que atuam na modalidade são contratados temporariamente ou complementam em período noturno jornadas de docência realizadas com crianças e adolescentes no diurno, o que implica o risco de reprodução com os jovens e adultos das estratégias pedagógicas concebidas para outras faixas etárias.

Por fim, coloca-se como um imenso desafio encarar que o atendimento ao direito à educação de jovens e adultos vai além do próprio campo da educação. Considerando que a grande maioria dos brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica estão entre as pessoas com as piores condições econômicas e sociais, torna-se necessário recorrer a um conjunto de políticas intersetoriais que possam garantir o direito à educação, mas também à saúde, alimentação, moradia e transporte dentre outras. Não é possível crer que uma pessoa poderá voltar a frequentar a escola se não tiver renda, onde morar, suficiente comida, atendimento médico ou lugar para deixar os filhos enquanto está na escola.

Referências bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA. Educação nas prisões: perfil de escolaridade da população prisional de São Paulo. *Em Questão*, 10. São Paulo, 2013.
- ALVARENGA, Márcia Soares de. *Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2010.

- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. COF. *Impactos do “novo regime fiscal”: subsídios à análise da proposta de Emenda à Constituição - PEC N° 241/2016*. Brasília: Câmara dos Deputados, ago. 2016 (Estudo Técnico n.º 12/2016).
- _____. Ministério da Justiça. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (Infopen), 2014.
- CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014.
- CATELLI JR., Roberto. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México, 2016*. 330 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- _____, Roberto. Alfabetização de jovens e adultos: de programa em programa. In: Maria do Rosário Longo Mortatti; Isabel Cristina Alves da Silva Frade. (Org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: UNESP, 2014, p. 91108.
- CURY, C. R. J. *Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 112, p. 939-959, Set. 2010.
- _____, Maria Clara. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise

- das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.
- DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, pp. 87-101, 1993.
- _____, S. M. Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. *Lua Nova*, n.31, p.5-46, 1993.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC*. 305f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- FREITAS, Maria Virginia de; RIBEIRO, Eliane. Projovem Urbano e Educação de Jovens e Adultos: aproximações entre sujeitos, políticas e direitos. In: CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014.
- LAURELL, Asa Cristina. 1995. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. IN: LAURELL, Asa Cristina (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, CEDEC, p. 151-178.
- LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera M.; CATELLI Jr., Roberto (Coords.). Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, maio de 2016.
- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PAIVA, V. P. Mobral: um desacerto autoritário. IN: *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*, 6ª ed. São Paulo, Loyola, 2003, p. 335.

- RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Rio de Janeiro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 2, jan./abr. 2007, p. 35 – 50.
- TORRES, Rosa Maria. *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2000.
- SOARES, L. J. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. [V Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1997. Hamburgo, Alemanha]
- _____. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO/MEC, abril 2010. [VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2009, Belém, Brasil]

II. Direito à educação e diversidade do público da EJA: em busca da universalidade

*Aline Abbonizio*¹

*Salomão Barros Ximenes*²

Qual direito à educação para qual tipo de escolarização?

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

1 Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

2 Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do ABC.

considerados universais e indispensáveis para a vida futura dos 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.

Esse sentido dado à escolarização imprime também sua marca na 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 contribuiu para moldar a escolarização supletiva, complementar, focada mais naquilo que não se teria aprendido num tempo ideal do que no que seria útil e produtivo para se aprender no momento presente, da juventude, da vida adulta ou mesmo da velhice.

A proposição de outro paradigma para a Educação de Jovens e Adultos está baseada, dentre outras ideias, na adequação da escolarização às necessidades atuais de vida das pessoas envolvidas por suas ações. Isso vem implicando 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 redefinir a escolha dos conteúdos escolares e as dinâmicas de aplicação, a flexibilizar calendários, horários e rotinas, a redimensionar os significados de evasão escolar e a ter um papel positivo no enfrentamento de condições sociais desfavoráveis.

Sob esse aspecto, a Educação de Jovens e Adultos vem enfrentando dois grandes desafios: a ampliação da oferta de escolarização e a qualidade da oferta, o que equivale dizer, à diversidade dessa oferta. De forma similar, são esses 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 territorialidades, de suas características

culturais, necessidades de desenvolvimento local e aspirações de futuro enquanto grupos culturalmente diferenciados.

Desafio semelhante está posto para as pessoas que buscam a escolarização no sistema prisional, para as imigrantes e refugiadas e as que compõem a comunidade LGBT, sobretudo as pessoas transgêneras.

Dessa forma, ainda que se concorde com abordagens que se pautam a partir do lugar da EJA na sociedade estratificada em classes sociais e, como decorrência, como educação básica da classe trabalhadora empobrecida, tal como as de Rummert, Algebaile e Ventura (2013), propomos aqui um olhar mais acurado para a diversidade dos grupos sociais que compõem ou podem vir a compor essa modalidade de ensino. Mais precisamente, nosso interesse se volta para pensar de que forma o direito universal à educação se compatibiliza com necessidades específicas de grupos sociais que, historicamente, foram mantidos à margem do sistema educacional ou a ele tiveram acesso de forma descontínua, insuficiente ou desvinculada de suas especificidades culturais.

Nomear esses grupos sociais e os sujeitos que os compõem pode incidir na proposição e elaboração de políticas educacionais mais adequadas às suas necessidades educacionais, o que nos leva a supor que tais políticas poderão ser mais eficientes no que tange à realização do direito à educação.

Mas a qual tipo de escolarização as pessoas jovens e adultas têm direito? Como propõe Ghanem (2004), 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”. O autor ainda acrescenta que essa concepção predominante de Educação, embora esteja generalizada, tem um enfoque muito restrito, pois remete à noção de escolarização, em seu tradicio-

nal isolamento em relação às demais práticas educativas, como as das famílias, das comunidades e dos meios de comunicação de massa. Por esses motivos, para ele, seria premente reorientar a educação tendo em vista aproveitá-la e adequá-la constantemente às pessoas que dela devam beneficiar-se.

Nesse sentido, é importante recorrer às formulações contemporâneas sobre o conteúdo do direito à educação, especificamente àquelas que afirmam este direito para além dos propósitos de integração das populações, via massificação do acesso à escolaridade formal e padronização dos conteúdos escolares.

Há duas noções de direito à educação em disputa. A primeira, hoje hegemônica nos discursos e na prática das políticas educacionais, usa o direito em sua função homogeneizante e padronizadora e tende a tratar a EJA como um mal necessário, fruto de uma falha dos sistemas de ensino ao não assegurar frequência na “idade certa”. Com base nessa ideia, a EJA teria propósito de reparação de conteúdos e das oportunidades perdidas. Essa noção hegemônica de direito à educação é imposta na formação dos educadores, nos materiais didáticos e, sobretudo, pela disseminação das avaliações externas, que procuram descrever a qualidade do ensino utilizando uma mesma régua, verticalmente imposta às escolas e aos sistemas públicos de ensino.

Já a segunda noção de direito à educação busca qualificar as demandas por democratização do acesso à escola ao reconhecer o direito à adequação da oferta aos diferentes interesses e modos de vida de sujeitos e grupos sociais diversos. A educação escolar deve ser aceitável segundo tais parâmetros, ainda que se mantenha o propósito, reinterpretado, de promoção da igualdade.

Igualdade, nessa concepção, não é produzir conteúdos ou resultados educacionais iguais, mas sim assegurar igual valor à diversidade e à pluralidade de concepções pedagógicas e democráticas que devem ser protegidas e promovidas pelo poder público. Nesse sentido, a busca

pela universalidade não pode significar a imposição de um único modelo de escola, mas sim a universalização por meio de diversos modelos de educação formal e não-formal, adaptados aos diferentes sujeitos e grupos sociais, com garantia de autonomia político-pedagógica aos educadores e escolas como parte do direito à educação.

Por uma concepção ampliada de direito à educação: buscar a universalidade sem perder a diversidade

A concepção ampliada de direito à educação, que deve servir de base às reivindicações de grupos sociais e sujeitos em defesa da diversidade na EJA e na educação escolar em geral, vem sendo desenvolvida nos últimos 20 anos, por pressão dos movimentos sociais do campo e indígenas em diferentes países.

O primeiro passo se deu com a incorporação de direitos de liberdade dentro do direito à educação. Isso significa que este direito não pode se esgotar unicamente na sua dimensão de obrigação positiva de construir escolas, promover o acesso e massificar o ensino, mas que é igualmente importante assegurar boa margem de liberdade aos educadores, escolas, grupos e sujeitos na definição dos projetos político-pedagógicos específicos, desde que estes respeitem os preceitos gerais democráticos e de direitos humanos. Respeitar e proteger tais liberdades pedagógicas são deveres do Estado, que deve atuar em seu favor sempre que outros sujeitos venham a ameaça-las de alguma forma.

Para sair da abstração jurídica e analisar a importância disso na prática, vale a referência ao denominado “Movimento Escola sem Partido” (EP), que tem conseguido aprovar leis impondo, em resumo, um conjunto de proibições ao trabalho dos docentes na educação para a cidadania, sobre diversidade sexual e de gênero (XIMENES, 2016). Afirmar o dever do Estado em proteger e respeitar a liberdade, o plura-

lismo e a diversidade, portanto, nunca foi uma agenda tão urgente, já que tais direitos hoje se encontram no centro dos avanços conservadores sobre a educação pública.

Assim, segundo a Recomendação Geral n° 12, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU), os deveres estatais relativamente a todos os direitos humanos, dentre eles a educação, impõem três tipos de obrigações: de respeitar, de proteger e de realizar (ONU *apud* XIMENES, 2014). Já na Recomendação Geral n° 13, de 1999, dedicada à interpretação do direito à educação com base no Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PDESC,³ o Comitê aplicou o mesmo modelo para o detalhamento das obrigações estatais relacionadas a esse direito. Concluiu o órgão:

47. A obrigação de respeitar exige que os Estados-parte evitem as medidas que obstaculizem ou impeçam o gozo do direito à educação. A obrigação de proteger impõe aos Estados-parte⁴ adotar medidas que impeçam que o direito à educação seja obstaculizado por terceiros. A de realizar (facilitar) exige que os Estados adotem medidas positivas que permitam a indivíduos e comunidades gozar do direito à educação e lhes preste assistência. (ONU, 1999 *apud* XIMENES, 2014, p.226).

O Estado deve ser o último e mais importante garantidor dos direitos, mas isso não significa que tais direitos devam ser impostos em um único modelo e de forma autoritária. Daí a centralidade que o Comitê da ONU concede ao detalhamento do conteúdo normativo dos deveres estatais relativos ao direito à educação, significando uma fundamental complementação para a interpretação desse direito na legislação brasileira.

3 O PDESC é norma jurídica no Brasil, tendo sido incorporado à nossa legislação pelo Decreto n° 591, de 6 de julho de 1992.

4 No sistema internacional os países são denominados “Estados-parte”.

Para o Comitê, a despeito das condições nacionais e da forma como venha a ser aplicado o direito em cada realidade, a educação em todas as suas formas e níveis deve apresentar quatro características fundamentais e inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Assim resume o conteúdo de cada uma dessas características, na Recomendação Geral n° 13, de 1999:

a) Disponibilidade. Deve haver instituições e programas de educação em quantidade suficiente no âmbito do Estado-parte. As condições para que funcionem dependem de numerosos fatores, entre outros, o contexto de desenvolvimento em que operam; por exemplo, as instituições e os programas provavelmente requerem edifícios ou outra proteção contra fatores externos, instalações sanitárias para ambos os sexos, água potável, docentes qualificados com salários competitivos em nível nacional, materiais de ensino, etc.; alguns exigirão também meios como biblioteca, serviços de informática, tecnologia da informação, etc.;

b) Acessibilidade. As instituições e os programas de educação devem ser acessíveis a todos, sem discriminação, no âmbito do Estado-parte. A acessibilidade tem três dimensões que se articulam:

I) Não discriminação. A educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direitos, sem discriminação por nenhuma razão proibida.

II) Acessibilidade física. A educação deve estar livre de obstáculos físicos, seja se assegurando uma localização geográfica de acesso razoável (por exemplo, uma escola na vizinhança) ou por meio da moderna tecnologia (por exemplo, mediante o acesso a programas de educação à distância).

III) Acessibilidade econômica. A educação deve estar ao alcance de todos. [...]

c) Aceitabilidade. A forma e o conteúdo da educação, incluindo os currículos e os métodos pedagógicos, têm de ser aceitáveis (por exemplo, relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade) para os estudantes e, quando for o caso, para os pais; este ponto está relacionado aos objetivos educacionais requeridos pelo parágrafo 1 do artigo 13 e aos padrões mínimos de ensino que venham a ser aprovados pelos Estados (ver art. 13, parágrafos 3 e 4).

d) Adaptabilidade. A educação deve ter a flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades de sociedades e comunidades em transformação e para responder às necessidades dos estudantes dentro da diversidade de seus contextos sociais e culturais. (ONU, 1999 apud XIMENES, 2014, p. 227-228)

Essas quatro “características inter-relacionadas e fundamentais” podem ser compreendidas didaticamente a partir de quatro níveis de realização do direito à educação, conforme propõe Salomão Ximenes (2014).

No nível mais imediato se encontra a disponibilidade, ou seja, a própria existência de escolas em quantidade e condições suficientes para o desenvolvimento do processo educacional, ou seja, a disponibilidade de vagas, já que “[...] a primeira obrigação do Estado é assegurar que existam escolas” (TOMASEVSKI, 2001, p.13). No entanto, não basta a existência de vagas em escolas em número equivalente aos alunos demandantes, é necessário que tais instituições sejam acessíveis.

A acessibilidade, portanto, é o segundo nível de realização do direito à educação. Ela assegura um primeiro passo na superação da realização meramente formal desse direito. As dimensões da acessibilidade envolvem, inicialmente, os aspectos físicos, ou seja, a distância entre as instituições escolares e a residência dos estudantes, as condições de transporte até a escola, as condições de seu entorno relativas à segurança e à salubridade e as condições físicas de acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Por fim, há o aspecto da acessibilidade econômica, que determina a criação de políticas públicas capazes de possibilitar a participação de

estudantes que sem tais políticas não teriam condições econômicas de estudar. Envolve o que José Carlos de Araújo Melchior (2011, p. 8) denominou como “gratuidade ativa”, em contraponto à visão restrita de “gratuidade passiva”, de gratuidade como mera exigência de acesso à escola sem pagamento. A gratuidade ativa determina que sejam asseguradas pelo Estado todas as condições necessárias para a frequência, como transporte, alimentação, material didático e bolsas de estudo. Estes são componentes do direito à educação, inclusive da EJA.

Além dos aspectos físicos e econômicos, a acessibilidade possui uma terceira dimensão: não discriminação. Ou seja, ainda que hipoteticamente estejam disponíveis escolas em quantidade suficiente, que estas sejam acessíveis fisicamente a todos, que sejam gratuitas e, mais que isso, que existam programas de apoio (gratuidade ativa) aos estudantes, com o fornecimento gratuito de transporte, material didático e alimentação escolar, com garantia de rendimento mensal básico associado à frequência à escola; ainda assim é possível que um determinado grupo ou segmento de estudantes seja sistematicamente impedido de acessar a escola ou de fazê-lo em igualdade de condições, caso a política pública educacional priorize, por exemplo, a oferta de EJA nas zonas urbanas ou em apenas algumas regiões das cidades, em detrimento da população que mora na zona rural, dos camponeses e das classes populares urbanas que vivem em regiões com pouca disponibilidade de escolas e de transporte.

Portanto, ainda que existam escolas e políticas de acessibilidade, se estas não forem capazes de atender a tais populações o que existe é *discriminação de fato* no acesso à escola. Assim, mesmo que a legislação não discrimine e que no plano jurídico-formal seja assegurada disponibilidade e acessibilidade a todos, os Estados devem “[...] supervisionar cuidadosamente o ensino, compreendidas as correspondentes políticas, instituições, programas, pautas de gasto e demais práticas, a fim de explicitar qualquer discriminação de fato e adotar as medidas para saná-las” (ONU, 1999, *apud* XIMENES, 2014, p. 232).

A não discriminação, nesse sentido, conecta-se com a exigência de que seja assegurada uma educação de qualidade para todos, baseada na igualdade de condições de base. É nesse ponto que ganha relevância o terceiro nível de realização do direito à educação, a aceitabilidade. Ou seja, ainda que a educação esteja disponível e acessível a todos, sem discriminação de nenhum tipo, a realização do direito à educação depende da caracterização da oferta como aceitável do ponto de vista dos conteúdos, currículos, métodos e processos pedagógicos, e relevante para o estudante. A aceitabilidade demanda, ainda, que no ensino se busque realizar os objetivos amplos da educação e que sejam respeitados os padrões mínimos estabelecidos pelo próprio Estado em observância a tais objetivos.

A aceitabilidade é a característica imediatamente relacionada à qualidade da educação em seu sentido amplo. A educação de qualidade, nesse sentido, não pode ser entendida unicamente sob o enfoque hoje hegemônico das aprendizagens mensuráveis por meio de avaliações externas padronizadas aplicadas às escolas. A aceitabilidade diz respeito tanto à infraestrutura física das escolas quanto aos conteúdos, processos e resultados educacionais. A noção de aceitabilidade, por fim, dialoga com a proposição normativa que defende a garantia de um padrão básico [aceitável] de qualidade para todos, sem discriminação, que é obrigação primordial do Estado.

O último nível de realização do direito à educação é aquele que melhor expressa as demandas por diversidade educacional que marcam a resistência dos povos indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos e demais grupos. Também é esta característica do direito à educação, normalmente esquecida nas políticas educacionais, que melhor resguarda os diferentes propósitos do público da EJA, permitindo que este não seja entendido como uma mera reprodução da escolaridade tida como “normal”.

A adaptabilidade, assim, qualifica as demais características do direito à educação, aproximando-as às necessidades específicas e diversas

de comunidades, grupos, estudantes, familiares e educadores. Ou seja, ainda que, hipoteticamente, a educação escolar seja disponibilizada e acessível sem discriminação a todos e que seja aceitável do ponto de vista de sua qualidade, o direito à educação deve ser também adaptável às exigências de diversidade, pluralismo e participação. É à adaptabilidade, portanto, que se conectam os princípios constitucionais da liberdade, da diversidade e do pluralismo no ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 206, II e III). É essa característica que impede que a garantia de um padrão de qualidade educacional, em si uma exigência jurídico-constitucional, venha a se converter em uniformização dos aspectos relacionados a essa qualidade, como insumos, conteúdos, processos e resultados.

A adaptabilidade é, portanto, como defende Ximenes (2014), o ponto de equilíbrio a ser buscado na configuração do direito à qualidade do ensino, que deve almejar a igualdade enquanto respeita, protege e promove a diversidade. Essa característica tem uma dimensão processual importante, pois, quando cumprida, exige que a definição de conteúdos, métodos, processos e resultados educacionais levem em conta a participação dos estudantes e dos demais atores sociais, que sejam adaptados aos propósitos educacionais definidos pelos diferentes sujeitos do direito à educação.

As duas últimas características, aceitabilidade e adaptabilidade, conectam o direito humano à educação aos direitos humanos *na* educação e *através da* educação. Isso porque, uma vez reconhecidos, só serão aceitáveis as práticas e políticas educacionais que respeitem os direitos e liberdades no ensino e que tenham como resultado o fortalecimento da cidadania, da diversidade e dos direitos humanos. Práticas e políticas que forcem a integração e eliminem a diversidade são, com base em tais características, violadoras do próprio direito à educação, mesmo quando oferecidas sob o discurso da inclusão ou da expansão do atendimento escolar.

Essas características estão protegidas na Constituição Federal Brasileira e na LDB, nos princípios constitucionais da liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na autonomia relativa das escolas e na gestão democrática do ensino público (Constituição, artigo 206, incisos II, III e VI; LDB, artigo 3º, II, III, IV, VIII, X e XII, e artigo 15).

Destacamos os princípios da liberdade acadêmica e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, corresponde ao espaço de liberdade de escolas, do magistério e dos estudantes. Esses princípios têm em seu conteúdo normativo tanto uma dimensão individual, relativa às liberdades de docentes e estudantes, como uma relevante dimensão institucional. Significa que as escolas, sejam privadas ou públicas, têm o direito a incorporar determinadas ideias e de desenvolver seus projetos político-pedagógicos conforme sua própria concepção de ensino e aprendizagem, adaptando seus métodos à realidade e aos grupos sociais com a qual interagem diretamente.

Determina-se, portanto, que seja assegurado um espaço de autonomia para as escolas. A partir dos objetivos gerais da educação, das diretrizes e bases do ensino e dos conteúdos curriculares comuns, cabe às escolas estabelecer objetivos específicos adaptados à sua realidade, métodos próprios de ensino e aprendizagem, disposição de seu espaço e organização de seu tempo. Segundo a LDB, é da escola a competência para elaborar e executar sua proposta pedagógica, em articulação com as comunidades e assegurando aos docentes o cumprimento de sua atribuição de participar nessa elaboração.

Não podem as escolas serem compreendidas, portanto, como instituições meramente reprodutoras de decisões pedagógicas dos órgãos centrais da educação. Ao analisar o conceito de “qualidade negociada”, que pressupõe a inter-relação necessária entre propostas de mudança, autonomia relativa das escolas e política pública, destaca Luiz Carlos Freitas (2005, p. 928-929):

Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. Neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir.

Note-se que não é apenas o professor que deve ser reflexivo - é a escola que precisa ser reflexiva. Isso inclui gestores, professores, funcionários, alunos e pais. O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma.

É nesse sentido que José Mário Pires Azanha (2006) sintetizou tais princípios e características ao defender a autonomia de professores e escolas para escolher os seus próprios caminhos entre uma pluralidade de concepções pedagógicas compatíveis com uma política educacional democrática.

Há, assim, um estreito vínculo de concorrências entre os princípios da liberdade, do pluralismo, da autonomia e o princípio da gestão democrática do ensino público. Ao incluir o exercício do direito constitucional ao pluralismo no âmbito da autonomia das escolas e da participação na gestão democrática, a LDB regulamentou, no art. 14, um procedimento básico que indica o permanente vínculo entre esses princípios e o próprio conteúdo da qualidade do ensino, cuja realização passa pelo projeto pedagógico que cada escola defina para si. A autonomia de gestão da escola é, assim, uma autonomia balizada pelas normas gerais do sistema de ensino e pelos procedimentos da gestão democrática.

Configura restrição ilegal a limitação do âmbito da gestão democrática do ensino público a aspectos meramente gerenciais ou burocráticos, como tem sido a tendência em muitas realidades. Por outro lado, as prescrições da LDB, que, com base no direito ao pluralismo e à gestão democrática, asseguram autonomia relativa e necessária partici-

pação na formulação e implementação dos projetos político-pedagógicos, quando tomadas a sério, colocam necessariamente em discussão a questão das condições materiais e de infraestrutura para o acolhimento de tais direitos. Isso porque é muito diferente pensar a gestão “democrática” de uma escola que atue como mera reprodutora de conteúdos e práticas produzidos fora de seu contexto social e territorial, ou seja, de uma escola que funcione como “extensão” dos órgãos centrais da educação, no sentido que Paulo Freire deu a esse termo (FREIRE, 1979), em comparação aos requisitos institucionais necessários para uma escola que pretenda estabelecer relação de “comunicação” efetiva com seus professores, estudantes e comunidade escolar, abrindo assim canais para uma relação dialógica entre as propostas de políticas e currículos dos sistemas educacionais, os conteúdos e necessidades locais e os métodos pedagógicos aos quais se pode recorrer dentro de uma pluralidade de opções e visando a adaptabilidade da oferta educativa.

Não à toa, é a luta pelo reconhecimento dessa pluralidade de opções na realização do direito à educação que marca as conquistas e as derrotas dos movimentos educacionais contra hegemônicos, desde a luta pela universalização de uma EJA libertadora, que não seja percebida como mera reparação ou mal menor, até a luta dos povos de diferentes territórios para ver reconhecidas, respeitadas e protegidas suas propostas político-pedagógicas.

Experiências e lutas por direito à diversidade

Dentre outras tarefas, uma reorientação da EJA implica em desvelar seus sujeitos para além dos recortes de classe social e etário, embora esses recortes continuem explicitando as formas de reprodução do capitalismo e suas relações com as políticas educacionais voltadas às classes sociais empobrecidas.

Ao dirigirmos nosso olhar para o processo recente de educação escolar indígena, os sentidos da EJA extrapolam aquelas interpretações.

Em primeiro lugar, por conta do papel que a escolarização teve, desde o início da colonização do Brasil, de instrumento de dominação das populações originárias pelos invasores europeus. Desde lá, prevaleceram duas grandes orientações educacionais: a catequização – promovida predominantemente por religiosos católicos e, mais recentemente, por missionários 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 o que se denomina como 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. Isso implica num acentuado esforço de formação de docentes indígenas, para assumirem o ensino e a gestão das escolas, e de elaboração e execução de projetos político-pedagógicos em consonância com as aspirações de futuro comunitárias (ABBONIZIO, 2016).

A EJA tem sido crescentemente requisitada por esses povos e, em diversos casos, a escolarização nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio ocorreu no âmbito de programas de formação de docentes, conhecidos como cursos de Magistério Indígena. Dessa forma, muitos jovens e adultos foram se escolarizar, aprender a ler e a escrever em suas línguas maternas ou, até mesmo, aprender a se expressar em língua portuguesa para, justamente, tornarem-se professores e professoras em suas aldeias e comunidades, o que vem dispensando os serviços de professores não-índios ou de professores indígenas sem vínculo de parentesco com a comunidade em que

atua. Isso porque existe uma grande preocupação de que nas escolas se fale e se ensine línguas indígenas locais.

A EJA também pode se configurar como uma opção mais adequada àquelas comunidades que decidem por adiar a escolarização formal de suas crianças, tanto por motivos culturais, ou seja, a forma como cada grupo entende que deva 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.

Ainda que não tenham na questão linguística o eixo principal de suas demandas por uma escolarização diferenciada, populações camponesas e comunidades tradicionais como ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores artesanais, geraizeiros, quebradeiras de coco, castanheiros, seringueiros, comunidades de fundos de pasto, marisqueiras, varzeiros, praieiros, sertanejos, jangadeiros, pantaneiros, caatingueiros dentre outros, encontram grandes dificuldades para alcançar a educação básica na infância e juventude pois, assim como ocorre com as populações indígenas, a busca pela escola leva as famílias a deixarem seus territórios de origem e a romper com suas formas próprias de trabalho e produção. Isso porque a escassa escolarização formal a que esses povos têm acesso ainda se choca com suas territorialidades, ou seja, com suas formas de uso da terra, organização do espaço e ao sentido que dão ao lugar (SACH, 1986, p. 3).

Dessa forma, além da oferta de atendimento educacional para os segmentos não-urbanos ser ainda insuficiente ou rarefeita, soma-se a este quadro a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados e calendários letivos vinculados aos seus sistemas produtivos tradicionais.

Como apontam Oliveira e Campos (2012), de todos os aspectos característicos da educação para as populações do campo, o mais con-

traditório é o do fechamento das escolas. Essa política, levada à cabo pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, vem promovendo a nucleação das escolas instaladas nas zonas rurais e investindo na oferta de transporte escolar, o que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, já que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são, muitas vezes, longas, perigosas e cansativas. Ainda assim, as análises dos dados do Censo Escolar de 2014 indicam que o número de escolas rurais diminuiu acentuadamente em um período de 11 anos. Em 2003, haviam 103.328 escolas desse tipo em funcionamento. Já em 2014, o número decresceu para 66.732, ou seja, foram fechadas 277 escolas rurais por mês, ou 9 por dia, no Brasil (ZINET, 2015).

O fechamento das escolas rurais somado às precárias condições do transporte escolar vêm constituindo-se em forte fator de desistência e absenteísmo estudantil, o que coloca a EJA como modalidade potencialmente demandada por esse mesmo público ao atingir a juventude e a vida adulta.

Alternativas para a alteração desse quadro são experiências pontuais, que levam em conta a sazonalidade do trabalho, como iniciativas voltadas para a escolarização de pescadores que ocorrem nos períodos de defeso do pescado. Ou ainda, as propostas de EJA que funcionam em regime de alternância, em que parte do processo educativo ocorre nas comunidades de origem dos estudantes, o que lhes permite dar continuidade às práticas laborais comunitárias e, eventualmente, aplicar conhecimentos adquiridos no processo de escolarização.

As dificuldades e barreiras encontradas por crianças e jovens negras para frequentar a educação básica também podem impactar a procura pela EJA. Ao analisar dados do Censo Demográfico de 2010, Carreira (2014, p. 196) apresenta alguns números inquietantes:

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.

A exclusão sistemática de meninos e jovens negros do ensino regular, mesmo explicitada pelas estatísticas educacionais, ainda não se constitui como um problema efetivo para a política educacional. Além disso, 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 invisibilizadas nas políticas e nas propostas pedagógicas dessa modalidade, aponta Carreira (2014).

Ainda mais invisíveis são as barreiras que a população LGBT⁵ enfrenta ao longo de sua vida escolar, o que faz dessas pessoas um público potencial da EJA. Pesquisas recentes como as de Catelli Jr. e Escoura (2016) revelam que lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, estando fora da escola desde a infância ou adolescência, podem encontrar na EJA uma possibilidade de reinserção na vida escolar, ao mesmo tempo em que trazem para essa modalidade uma nova agenda de luta política.

Os mesmos autores apontam que, no Brasil, um país ainda marcado pela discriminação de gênero e respaldado amplamente por valores religiosos conservadores, o direito à educação de pessoas LGBT têm sido constantemente colocado em risco. Embora os três níveis de governo não tenham conseguido realizar esforços para quantificar os efeitos da discriminação no ambiente escolar, cada vez mais pesquisas

5 Atualmente, a sigla LGBT refere-se a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

indicam trajetórias de vidas marcadas por preconceito, abandono ou expulsão do ambiente escolar (CATELLI; ESCOURA, 2016).

Conforme os dados que apresentam, o grupo mais vulnerável é o de travestis e transexuais, cujas estimativas apontam para 73% de abandono do sistema de ensino antes de se completar a educação básica. Essa situação os coloca em uma situação de extrema vulnerabilidade, tanto por conta de sua identidade de gênero como por sua participação subalternizada no mercado de trabalho, em virtude de sua escolaridade incompleta (CATELLI; ESCOURA, 2016).

Com trajetórias marcadas por situações de violência física e simbólica, em grande medida, naturalizadas pela sociedade heteronormativa, esse público, ao buscar as salas de aula da EJA, está buscando a realização de um direito humano que lhe foi negado. Por esse motivo, se a EJA não se tornar um espaço inclusivo e respeitoso, passará a reproduzir aquela mesma escolarização que essas pessoas buscaram na infância ou na adolescência e não foram aceitas.

Também 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.

Apesar de serem escassas e imprecisas as informações sobre a população carcerária do Brasil, dados do Censo Escolar de 2014 apontavam a existência de apenas 426 escolas em unidades prisionais no Brasil para uma população carcerária que já passava de 700 mil pessoas, segundo o Conselho Nacional de Justiça.

Como apontam Graciano e Haddad (2015), ainda que as Diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais⁶ afirmem que a modalidade EJA deve ser implementada em todas as

6 Estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010).

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.

Os mesmos autores ainda apontam que, além do espaço físico, outro problema para a realização do direito à 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. Nesse caso, a ausência de oferta de vagas no período noturno reduz em um terço 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 (GRACIANO; HADDAD, 2015).

Além dessas normas mais gerais, é importante lembrarmos que, enquanto EJA, 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. Nesse 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.

Conclusões e perspectivas

Vimos neste artigo que afirmar o direito à diversidade na EJA significa assumir uma posição sobre o conteúdo do direito à educação. Significa rejeitar sua interpretação no sentido de homogeneização da oferta escolar e padronização dos conteúdos, já que assim se esvazia a essência desse direito, que é sua adaptação e relevância para os diferentes grupos sociais e territórios nos quais ele deve ser implementado.

A EJA ainda é vista, nas formulações hegemônicas de políticas educacionais, como um mal necessário, ou como uma forma de compensação da escolaridade de jovens e adultos que não teriam tido acesso à escola na idade considerada adequada. O processo de redemocratização, após 1988, trouxe ganhos gerais para o direito à educação, ampliou-se o acesso, massificaram-se as vagas nas escolas de educação básica e ampliaram-se os programas de apoio aos estudantes. No entanto, como demonstram Haddad e Ximenes (2014, p. 253), quando se analisa a evolução do direito à EJA após a LDB conclui-se que as possibilidades de verdadeira democratização “ficaram em grande medida adstritas à formalidade da lei. O passo seguinte segue por ser dado: efetivar esse direito por meio de políticas públicas de qualidade que atendam à enorme demanda potencial por essa modalidade de ensino”.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (BRASSIL, 2014) vem reforçar essa percepção sobre o distanciamento entre o discurso legal e a prática das políticas públicas. De um lado, em suas Metas 8 e 9, reconhece um conjunto de demandas dos movimentos sociais pela ampliação e diversificação da oferta de EJA. Por outro lado, contudo, o próprio PNE se encontra em suspenso em função dos recentes retrocessos impostos ao País.

A Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que institui o chamado “Novo Regime Fiscal” e determina o congelamento dos gastos públicos até 2036 – excluído o pagamento de juros da dívida –, na prática,

inviabiliza qualquer plano de qualificação e de democratização da educação no País. Sem recursos, com obrigação de redução de custos, a tendência já conhecida no campo educacional é sacrificar os projetos de EJA, uma modalidade historicamente tratada como um “direito de segunda categoria” (HADDAD, XIMENES, 2014, p. 254).

Por outro lado, a EJA tem sido o mais importante campo de resistência na educação. Suas experiências de implementação, nos mais diferentes e, às vezes, em contextos muito adversos, é mostra de resistência contra as políticas educacionais hegemônicas, que querem impor a todos os sujeitos um único propósito educacional, o propósito de manutenção da ordem capitalista e da exploração do trabalho humano. Portanto, é de se esperar que da luta por diversidade na educação e por uma EJA adaptada às demandas dos diferentes sujeitos e grupos sociais continuará surgindo propostas pedagógicas inovadoras e libertadoras.

Referências bibliográficas

- ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000400887&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev 2017.
- AZANHA, José Mário Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.

- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- 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. p. 195-230.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.
- 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)
- GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015.
- HADDAD, S; XIMENES, S.B. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, I.. (Org.). *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 233-255.
- MELCHIOR, J. C. de A. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Autores Associados, 1997
- 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. p. 239- 246.

- RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline & VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.
- SACH, Robert David. *Territorialidade Humana: sua teoria e história*. Cambridge: Cambridge Universit Press, 1986.
- TOMASEVSKI, K. Human Rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education n° 3. SIDA; Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law: Gothemburg, 2001.
- XIMENES, S. B. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem partido”? AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo, Ação Educativa, 2016, p. 50 – 58.
- _____, S. B. *Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica*. 2014. 424f. 2014. Tese de Doutorado. Tese [Doutorado em Direito do Estado]– Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ZINET, Caio. Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil. *Centro de Referências em Educação Integral*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>>. Acesso em: 18 fev 2017.

III. A Literatura de Cordel na educação de jovens e adultos: reflexões e possibilidades sobre a formação de leitores

*Fernando Rodrigues de Oliveira*¹

*Francisca Izabel Pereira Maciel*²

Se demander “Que peut la littérature?” est déjà une attitude plus scientifique que se demander “Qu’est-ce la littérature?”, mais il serait mieux encore de se demander “Que pou-vons-nous faire de la littérature?”

(ESCARPIT, 1970, p. 41)

1 Professor adjunto da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

2 Professora associada da FaE/UFMC.

Introdução

O que significa ensinar literatura para sujeitos adultos com longa experiência de vida e amplo repertório de histórias e “causos”? Na emergência da necessidade ou do anseio pessoal de aprender a ler e a escrever, há lugar para o texto literário na Educação de Jovens, Adultos e Idosos não alfabetizados? Se esse lugar existe, qual é e como explorá-lo adequadamente?

Essas inquietações emergiram como um “problema”, primeiro pessoal, depois de formação de futuras professoras, durante o 1º semestre de 2016, no decorrer de reuniões semanais do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º. Segmento – Proef-1, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em diferentes ocasiões, os problemas relacionados ao uso do texto literário vinham à tona nessas reuniões, sempre amparados no relato, por parte das graduandas em Pedagogia dessa Universidade e monitoras do projeto, de que os estudantes do Proef-1, embora manifestassem interesse por “histórias”, quando elas trabalhavam com algum texto literário, o resultado era frustrante, por vezes ocasionando esvaziamento das aulas, acompanhado de reclamação de que a literatura parecia fazer pouco sentido para quem não sabia ainda ler e escrever ou de que a literatura não era “aula”, mas “perda de tempo”.

Mobilizados a pensar sobre esse “problema”, principalmente em função da ideia de que são situações desse tipo que mobilizam a produção de conhecimento e favorecem a busca de soluções para as dificuldades práticas vivenciadas no campo do ensino e da formação escolar, decidimos acolher, dentre outras demandas semelhantes a essa, o desafio de pensar sobre o ensino da literatura na EJA no âmbito do Proef-1.

Essa atividade desencadeou um ciclo de reflexões sobre o que significa ensinar e aprender literatura na formação escolar, com vistas especialmente à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), o que

resultou num trabalho bastante promissor e envolvente com o texto literário no âmbito do Proef-1.

Portanto, objetivamos neste texto apresentar algumas das reflexões formuladas no âmbito desse trabalho e discutir alguns dos resultados decorrentes dele, de modo a contribuirmos para a reflexão sobre estratégias didático-pedagógicas possíveis para a EJA e para pensarmos em alternativas para um projeto educativo característico dessa modalidade de ensino que incide, de fato, num numa formação escolar voltada à emancipação humana.

Para isso, retomados alguns conceitos envolvidos com o ensino da literatura e a formação de leitores e que estiveram na base do trabalho desenvolvido e, na sequência, alguns dos problemas, limites e dificuldades relacionados ao ensino da literatura na EJA e, os quais tentamos buscar alternativas no âmbito do projeto desenvolvido.

Literatura e escolarização: sobre o lugar

Decorrente da ação dos homens no tempo e no espaço e caracterizada como manifestação social, cultural e histórica mediante o uso da linguagem, a literatura emerge de uma necessidade vital: a fantasia. “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004. p. 16).

Ainda que a necessidade de fantasia possa ser saciada pelo sonho, pela telenovela, pelo cinema, pelos jogos de azar ou mesmo pelos pequenos delírios cotidianos, a literatura é, sem dúvida, uma das formas mais ricas de atender a essa necessidade. No entanto, mais do que simplesmente saciar o desejo de fantasia, a arte literária, ao construir um universo de fabulação, perpassa a realidade, exprimindo a humanidade e provocando, seja por um verismo levado às últimas consequências ou por sua quase total ausência, uma reflexão sobre vida e sobre o homem.

Desse ponto de vista, a literatura exprime o homem e atua na sua própria formação, incidindo diretamente na sua humanização (CANDIDO, 1972), ou seja, na confirmação dos traços que nos distinguem de outros seres. A literatura nos ajuda a formular perguntas para e sobre a vida, estimula o desejo de saber, amplia a curiosidade, a necessidade de busca pelo conhecimento do mundo e de nós mesmos, nos leva a refletir sobre nossa condição pessoal, desperta sentimentos e emoções e nos coloca em situação de desestabilização, pois não fornece respostas e as que possibilita depreender não costumam ser perenes ou estáveis. É por essa razão que a literatura, como um “sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2004), exprime um potencial formativo como a própria vida, com altos e baixos, luzes e sombras, “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Esse potencial formativo da literatura reside, como explica o crítico Antonio Candido (2004), na complexidade de sua natureza, visualizada em três faces: a da construção de objetos com estrutura e significado; a da expressão e manifestação de emoções, sentimentos e visões de mundo; e a da forma de obtenção de conhecimento, consciente ou inconscientemente.

Para Candido (2004), embora a literatura costume ser valorizada do ponto de vista da formação humana pelo conhecimento que carrega e que transmite, a maneira, a forma de dispor e organizar as palavras e as ideias é que confere a um texto sua literariedade, portanto, confere o primeiro nível formativo e humanizador desse tipo de texto.

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído. [...] De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar

a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa capazes de ordenar nossa própria mente e sentimento; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2004, p. 19).

Nesse todo organizado de um texto há algo a mais que a simples organização ou disposição de palavras, há uma expressão, um conteúdo discursivo que representa e desperta sentimentos, modos de ver o mundo, possibilitando ao leitor ou ouvinte impressionar-se, surpreender-se, questionar-se, impactar-se.

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização [...] Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere (CANDIDO, 2004, p. 20).

Posto dessa forma, a literatura, como objeto construído e difusora de um conteúdo, consolida o seu terceiro nível formativo e humanizador na medida em que também é fonte de conhecimento planejado intencionalmente pelo autor para ser assimilado pelo leitor/ouvinte. Na medida em que difundem por meio do texto literário certo tipo de conhecimento, os escritores também projetam sua ideologia, protesto, concordância, visão de mundo e crença. Com isso, a “[...] literatura satisfaz em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles.” (CANDIDO, 2004, p. 22).

Em decorrência desse conjunto de aspectos de natureza formativa, a literatura tem constituído uma díade antiga, embora não isenta de contradições, com a escola. Como explica Zilberman (2003), é justamente por apresentarem aspecto em comum que escola e literatura têm intrínseca relação. Para essa pesquisadora:

[...] tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

No entanto, a compreensão da natureza formativa do texto literário é comumente distorcida, resultando em abordagens meramente “pedagoga”, como: a utilização do texto apenas como modelo de estrutura erudita e elevada da composição escrita em língua portuguesa; o incentivo da leitura apenas como divertimento ou para ocupar tempo livre, restringindo-se a públicos seletos; a utilização do texto como instrumento de moralização ou ensino utilitário e “agradável” de outros conteúdos; ou, ainda, o estudo restritivo da literatura apenas por meio da história literária. Em verdade, o resultado mais comum que se observa na relação entre literatura e escola é um trabalho centrado ora na discussão *sobre* literatura ora na utilização dela apenas como *instrumento* para outros fins educacionais, ficando a leitura do literário e a reflexão sobre o ele em segundo plano ou mesmo inexistindo.

Em função disso, ainda que a literatura tenha um espaço político-pedagógico garantido na escola brasileira, seja com conteúdo da disciplina “português”, seja por meio de programas governamentais de incentivo à leitura literária, o seu ensino e os seus usos requerem mais, requerem a garantia de um lugar que propicie, de fato, a formação humana, aquela que pelo exercício do pensamento e da experimentação de possibilidades “[...] nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 22).

Vista (e trabalhada) dessa forma, a literatura, como explica Barthes:

[...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é preciso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está

sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. (BARTHES, 1978, p. 19).

Daí a defesa desse crítico de que a literatura deva ser conteúdo escolar essencial e obrigatório na formação dos leitores; daí a confiança também do crítico Ítalo Calvino “[...] em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (1990, p. 11).

Se não há dúvidas de que há um lugar específico para o texto literário na escolarização e na formação humana, como esse lugar tem sido ocupado especificamente no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil?

Literatura na EJA: dificuldades e limites

Desde que o direito à educação, sobretudo para os que não a tiveram na idade própria, tornou-se uma conquista legal com a Constituição de 1988, um novo ciclo em defesa da Educação de Jovens e Adultos iniciou-se no Brasil. A partir de então, os esforços nesse campo voltaram-se para a garantia desse direito e no investimento em problemas de investigações que emergiram de práticas de ensino e aprendizagem configuradas no âmbito dessa nova modalidade de ensino.

A urgência de reparar a dívida histórica com a educação de jovens e adultos não alfabetizados e a compreensão equivocada de que o direito à educação nessa fase da vida requer também a manutenção dos padrões de ensino, especialmente conteúdo e metodologia, preconizados para o ensino regular, desencadeou práticas de escolarização em EJA que desconsideram a especificidade desse público e, sobretudo, as suas necessidades formativas.

É fato que muitos desses problemas avançaram positivamente nas duas últimas décadas, no entanto, alguns vêm resistindo fortemente ao tempo, como é o caso do trabalho com o texto literário e a

formação de leitores da literatura na EJA. Se na escolarização regular esse ensino e a formação desse público leitor apresentam distorções e contradições, como as mencionadas anteriormente, é de se supor que no âmbito da Educação de Jovens e Adultos esses problemas sejam ainda mais acentuados.

De modo mais amplo, paira a ideia de que a literatura, por não ter um fim pragmático explícito ou não representar um tipo de conhecimento “útil” no cotidiano das pessoas, configura um conteúdo de menor importância no âmbito da EJA. A necessidade prática de saber ler, escrever e calcular, especialmente visando ao mundo do trabalho, gera a falsa ideia de que a literatura é objeto menor, destinada apenas a sujeitos já letrados, com maior grau de erudição e com função apenas de deleite ou de elevação cultural; portanto pouco importante para os que ainda não dominam plenamente o mundo da cultura escrita.

Nesse ímpeto, destaca-se o discurso de que a literatura não desperta interesse no público da EJA, pois não configura uma necessidade na escolarização desses sujeitos, seja como objeto de ensino de natureza formativa, seja como instrumento de formação humana. No entanto, não se pode perder de vista que esse “desinteresse” não é “natural”, como uma característica intrínseca dos que não frequentaram a escola em idade regular. Trata-se de uma situação construída, contextual, resultado da privação do acesso a esse tipo de texto (e tantas outras coisas) e de modos de se pensar e executar a formação escolar, que elitiza o conhecimento e o restringe a determinada parcela da sociedade.

Apesar dessa concepção sobre o lugar da literatura na EJA ainda resistir, não podemos negar que os esforços para mudar essa situação têm crescido e avançando progressivamente. É cada vez maior o enfrentamento, por parte de professores e pesquisadores,³ do desafio de

3 Dentre os trabalhos que discutem o lugar do texto literário e buscam formas de pensar o ensino da literatura na EJA, destacamos os de: SILVA (1999); BATISTA (2002); SILVA (2003); FÉLIX (2009); e NEIVA (2010).

inserir o texto literário na formação de jovens, adultos e idosos em fase de alfabetização visando à formação de leitores do texto literário. Porém, também nessas situações, se verificam algumas dificuldades, as quais não podem ser ignoradas.

Uma delas diz respeito à seleção dos textos. Ainda que entendamos que nenhuma obra literária se restringe aprioristicamente a determinados tipos de público leitor, não podemos desconsiderar o perfil dos sujeitos da EJA e também o fato de que alguns textos, sobretudo do ponto de vista da linguagem, são de acesso mais complexo, pelo menos inicialmente, aos que se encontram em fase de alfabetização. Como exemplo, podemos pensar no caso de algumas obras da denominada literatura “adulta”, que apresentam certo grau de complexidade, exigindo do leitor maior maturidade e experiência com determinados tipos de textos.⁴ Embora mesmo esses textos não sejam “proibidos” ou não recomendados para os sujeitos da EJA, eles podem significar uma barreira na formação desse público leitor, principalmente em função de modos artificiais de se abordá-los.

Num movimento inverso a esse, mas ainda no âmbito da dificuldade de se construir um repertório de leituras literárias para jovens e adultos em fase de alfabetização, tem sido recorrente o uso da literatura infantil e juvenil na escolarização desses sujeitos, o que tem gerado outro problema: a sua infantilização do adulto e do idoso e a perpetuação da ideia de menoridade intelectual dos sujeitos que não sabem ler e escrever.

Do ponto de vista da linguagem, a literatura infantil e juvenil costuma ser mais acessível e, por isso, aparentemente mais recomendável aos sujeitos da EJA. Mas o uso desse gênero literário requer cuidado

4 Não se trata, aqui, de considerar um texto literário “fácil” ou “difícil”. A questão da complexidade textual se relaciona ao fato de que, em decorrência de determinadas características, um texto literário pode requerer de seu leitor um domínio maior e mais aprofundado de práticas envolvidas com o universo da escrita.

em relação aos temas que abordam, pois, apesar de os sujeitos que frequentam a EJA não dominar plenamente as práticas de leitura, não significa que não desenvolveram conhecimentos de outra natureza, como se apresentassem nível igual ao de uma criança em fase inicial de escolarização. Nessa situação, ainda que as condições de acesso a um texto, do ponto do domínio da língua escrita, possam apresentar algumas semelhanças entre esses dois públicos, o perfil leitor dos sujeitos da EJA é completamente diferente do de uma criança.

Ou seja, em se tratando de literatura, ainda que não seja possível afirmar, de início, que não há textos próprios ou não próprios para a EJA ou que algum tipo de texto não seja recomendável a esse público, desconsiderar a especificidade desse público quando se escolhe um repertório de leitura é um equívoco que interfere negativamente na sua formação.

Diretamente associado ao problema de constituição de repertórios literários para a EJA, há outros dois problemas que também precisam ser destacados: a falta de experiência leitora dos próprios professores, principalmente do texto literário, e o uso de formas pouco apropriadas de tratamento didático desse tipo de texto em turmas de EJA.

É muito comum professores se formarem, desde o ensino básico até o ensino superior, como não leitores de literatura. E, embora em sua formação esse professor possa ter aprendido metodologias e práticas de ensino inovadoras com relação à literatura, é pouco provável que ele obtenha um resultado positivo e satisfatório na formação de outros sujeitos como leitores do texto literário.

Isso se dá porque não é possível ensinar ao outro aquilo que não se sabe; não é possível, por um discurso esvaziado de sentido e de experiências pessoais, despertar no outro o gosto pela leitura literária amparando-se apenas na ideia de “convencimento” pela palavra. A esses professores, como explica Mortatti, “[...] falta o essencial: a vivência da fruição estética. Sem isso, sequer podem saber a impor-

tância de lutar pela conquista, para si, do direito à literatura, antes de, com palavras vazias, tentar convencer seus alunos sobre a ‘importância da literatura’” (2014, p. 40).

Mesmo conhecedor de metodologias e prática “adequadas” para se ensinar literatura, o professor não leitor, que não vivencia o processo formativo pessoal por intermédio da leitura literária, terá pouca probabilidade de sucesso em suas investidas. No contexto cotidiano do ensino, terá dificuldade em saber quais textos podem ou não despertar o interesse e gosto leitor em seus alunos, terá dificuldade de compreender e ensinar o texto como um todo enunciativo e não apenas como “conteúdo” ou portador de uma simples “história”, terá dificuldade de entender o que constitui a literariedade de um texto e de respeitar essa sua condição, seja nas situações de leitura, seja nas situações de ensino.

Possibilidade(s)... o cordel e a incitação para o literário: a experiência no Proef I

A partir dessas reflexões e do cenário desafiador que é ensinar literatura e formar leitores desse tipo de texto na Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi que desenvolvemos as atividades de orientação sobre possibilidades de trabalho com o texto literário no âmbito do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º. Segmento – Proef-1, na UFMG.

Esse projeto de extensão, que comemorou seus 30 anos em 2016, foi criado em 1985 por professores da Faculdade de Letras da UFMG com objetivo de alfabetizar funcionários da própria Universidade (SOARES, 2011). Após alguns anos em atividade, o projeto foi interrompido no final dos anos 1980, sendo retomado em 1994, na Faculdade de Educação da UFMG, pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA e pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale (SOARES, 2011).

Assumindo, desde então, diferentes modelos de estruturação e organização, esse projeto de extensão tomou corpo e ganhou signifi-

cativa projeção dentro e fora da Universidade, subsidiando não apenas a formação de inúmeros jovens, adultos e idosos que tiveram ceifados seu direito à educação durante a infância, como também a formação de professores e pesquisadores vinculados aos cursos de licenciatura e aos programas de pós-graduação da UFMG.⁵

Atualmente, o Proef-1, juntamente com o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento – Proef-2 e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – PEMJA,⁶ integra o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG e atende jovens, adultos e idosos que nunca frequentaram a escola ou que não puderam concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental.

O projeto funciona em quatro dias da semana e as aulas são ministradas, sob supervisão da coordenação do projeto,⁷ por graduandos e graduandas do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da UFMG. Para isso, são realizadas, semanalmente, atividades de formação desses estudantes e de planejamento de atividades a serem desenvolvidas no âmbito do projeto.

Em razão do reconhecimento da importância que a literatura tem na formação de jovens, adultos e idosos em fase inicial ou de consolidação da alfabetização, o Proef-1 conta, há alguns anos, com monitores específicos para o trabalho com esse conteúdo, de modo que periodi-

5 Dentre os trabalhos de pesquisa em nível de pós-graduação de ex-monitoras do Proef-1, destacam-se os de: Lúcio (2007); Félix (2009); e Oliveira (2011).

6 O Proef-2 está sob a responsabilidade do Centro Pedagógico (CP), da UFMG, e o PEMJA está sob a responsabilidade do Colégio Técnico (COLTEC), também da UFMG.

7 O Proef-1 está sob responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e, no âmbito desse órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, a coordenação do projeto está, desde 2005, sob a responsabilidade de Francisca Izabel Pereira Maciel. Durante o ano de 2016, enquanto professor da FaE-UFMG, Fernando Rodrigues de Oliveira também atuou na coordenação do projeto, em parceria com Francisca Maciel.

camente parte das atividades na semana envolvem exclusivamente o texto literário. Foi nesse contexto que as atividades sobre a literatura aqui relatadas foram desenvolvidas no Proef-1.

No final do 1º semestre de 2016, depois dos relatos das bolsistas sobre as dificuldades de se trabalhar adequadamente o texto literário na EJA, realizamos algumas reuniões nas quais discutimos sobre o lugar do texto literário na formação dos sujeitos da EJA e problematizamos a especificidade desse público e sua formação como leitor de literatura. Na ocasião, uma nova monitora⁸ assumiu as atividades relacionadas ao ensino da literatura com o desafio de pensar um projeto de ensino envolvendo o texto literário.

Tomando como base as reflexões oriundas das reuniões de formação e planejamento e também sua experiência como leitora, essa monitora formulou um projeto de ensino sobre a literatura de cordel, a ser desenvolvido no início do 2º semestre de 2016. A escolha por esse gênero literário, conforme justificativa apresentada por ela, se deveu ao fato de que o cordel, fortemente associado à oralidade e ao cotidiano das pessoas, indicava forte potencial formativo, uma vez que podia gerar uma identificação dos leitores em formação na EJA com os “causos” relatados nos folhetos.

Por essa razão, o esforço realizado no desenvolvimento das atividades foi o de buscar formas de se trabalhar a literatura de cordel no âmbito do Proef-1 tendo em vista a articulação dos textos com as vivências, conhecimentos, histórias e modos de vida dos alfabetizando. O propósito foi fazer com que eles pudessem se reconhecer verdadeiramente como leitores e até mesmo como produtores de textos desse ou de outros gêneros.

Formulada uma primeira versão do projeto sobre o cordel, ele foi exposto em uma das reuniões de formação e planejamento do Proef-1,

8 Trata-se da graduanda em Pedagogia Sarah Caroline Guedes Cardoso.

de modo que todo o grupo, monitoras e coordenadores, pudessem fazer ponderações e contribuir para a sua consolidação.

Após essa etapa, com o apoio das demais monitoras, o projeto “Literatura na Educação de Jovens e Adultos: explorando o cordel” foi incorporado às demais atividades de ensino do Proef-1, iniciando-se com uma feira de cordel.

Para mobilizar os alfabetizando e despertar o interesse e a curiosidade deles, diferentes folhetos foram dispostos em um varal na sala de aula, tentando reconstruir um dos universos recorrentemente associados a esse gênero literário. O objetivo dessa atividade inicial foi fazer com que os alfabetizando pudessem explorar, à sua maneira, esses textos e criar certa familiaridade e interesse.

Figura 1. A feira de cordel



Fonte: Acervo do Proef-1

Após a realização dessa atividade, que também teve como propósito apresentar o projeto aos alfabetizando, foram realizadas, em aulas subsequentes, uma série de outras atividades, de modo a promover, gradativamente, o interesse pela literatura de forma prazerosa e contribuir para a inserção desses sujeitos no mundo da cultura escrita sob uma nova lógica, a do domínio autônomo dessa modalidade da língua.

Dentre as atividades realizadas, destacam-se: oralização de diferentes cordéis; realização de rodas de conversa sobre os textos lidos e ouvidos; jogos de palavras; adivinhações; atividades de elaboração de desfechos para enredos incompletos; recontos; e produção de atividades levando em consideração alguns recursos típicos dos cordéis,

como as rimas.

Para isso, além da leitura dos próprios folhetos, diferentes recursos foram utilizados durante aulas, como vídeos, reportagens, músicas e outros tipos de impressos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de diferentes tipos de letramento dos alfabetizados.

Figura 2. Alfabetizados no momento da leitura dos folhetos



Fonte: Acervo do Proef-1

Como resultado dessas atividades, os alfabetizados puderam vivenciar diferentes situações de leitura e interpretação dos cordéis, atentando-se, ora para o conteúdo, ora para aspectos relacionados à estrutura e forma dos textos, ora para como esses textos se aproximam ou se distanciam das histórias de vida pessoal, em práticas estruturadas no diálogo e na valorização da construção coletiva dos sentidos dos textos.

Figura 3. Algumas atividades realizadas no âmbito do projeto

• ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

1. QUAL O TÍTULO DO CORDEL?
Yé Borgese ^{deu} que multiplicar
2. QUAL O ASSUNTO DO CORDEL?
o cordel fala sobre o ^{efeito} vício do café
3. QUEM É YÉ BORGES?
presidente ^{político} da bairrada porta



B) O QUE QUER DIZER: "EMPREGADO NÃO É ESCRAVO, EMPREGADO É TRABALHADOR"? (5ª ESTROFE)

Escolher dizer que tem direitos.

C) PORQUE A FRASE: O POVO DE QUEM FUI ESCRAVO, NÃO SERÁ ESCRAVO DE NINGUÉM, SE ENCONTRA ENTRE ??? (13ª ESTROFE)

Porque quem disse foi Getúlio Vargas.

4. O QUE SÃO RIMAS?

As palavras que rimam entre si.

5. ESCRIBA AS PALAVRAS QUE:

A) RIMAM COM HISTÓRIA (ESTROFE 2):

Amélia ^{afirma} capitã

B) RIMAM COM CAPITAL (ESTROFE 1):

^{principal} principal cultural

Fonte: Acervo do Proef-1

O resultado observado após pouco mais de um mês de trabalho foi o visível progresso no desenvolvimento das competências linguísticas dos alfabetizandos envolvidos com o projeto, especialmente no que se refere à compreensão global de um escrito, na diferenciação das formas de organização e composição de um texto, e na compreensão dos diferentes aspectos que constituem e que conferem sentido a um todo enunciativo.

Mas o resultado mais contundente foi outro: a mudança de comportamento desses alfabetizados em relação à literatura. Se no início do ano os relatos eram de que os estudantes do Proef-I apresentavam resistência ao texto literário e se sentiam desmotivados quando a aula versava sobre esse tipo de texto, o término desse projeto abriu espaço para um novo desafio, o de continuar o trabalho com o texto literário, porém com outros tipos de textos.

Esse interesse foi registrado pelos alunos numa das últimas aulas do projeto, quando pediram para a que a monitora trabalhasse com outros aspectos da literatura, pois gostariam de entender o que é, de fato, essa “tal literatura” de que todos falam, mas que por vezes eles não sabem o que significa.

Em vista disso, ainda que seja precipitado afirmar que os estudantes do Proef-I tenham, em tão pouco tempo, desenvolvido o gosto pela leitura literária, uma vez que essa não é uma faculdade mental que se constrói de forma tão instantânea, é certo que de algum modo o projeto contribuiu para, ao menos, incitar esses jovens, adultos e idosos para o universo da literatura e mobilizar neles o desejo de continuar conhecendo os textos dessa natureza.

Contra os apelos facilitadores e pragmáticos que comumente se impõe na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as atividades realizadas no âmbito do Proef-I demonstraram, também, o papel transformador que o texto literário pode exercer nas relações de ensino e aprendizagem. Por isso, tirar dos sujeitos da EJA a possibilidade de se formarem como leitores do texto literário é tirar deles o direito a uma outra lógica de formação escolar, desvinculada de concepções meramente conteudísticas.

Cabe destacar, ainda, que se de um lado os objetivos do projeto, mesmo que de forma singela, foram alcançados, de outro, o da formação das monitoras como futuras professoras, também os resultados foram bastante promissores. O fato de as monitoras, em especial a di-

retamente envolvida com as atividades de literatura, terem acolhido o desafio de repensar as práticas de ensino da literatura no âmbito da EJA já se configura como um sinal positivo. Porém, o desenrolar do projeto demonstrou mais; demonstrou o comprometimento de todo um grupo em fazer dar certo a ideia plantada e o desejo de aperfeiçoar as atividades de ensino que vinham sendo desenvolvidas até então, buscando soluções para os problemas que foram surgindo.

Situação que corrobora para demonstrar os bons frutos oriundos dessas atividades é a premiação que uma das monitoras recebeu por causa dela. Durante a Semana do Conhecimento da UFMG, a monitora responsável pelas atividades de literatura do Proef-1 apresentou comunicação científica sobre as atividades que vinha desenvolvendo com o seu projeto - “Literatura na Educação de Jovens e Adultos: explorando o cordel”. Esse trabalho foi selecionado, dentre vários, para representar a Faculdade de Educação num evento realizado pela Reitoria da Universidade, tendo recebido, juntamente com outro trabalho, menção honrosa na categoria “Educação”.

Algumas considerações finais...

Retornando ao problema inicial que deu origem a elaboração deste texto e principalmente às atividades realizadas no Proef-1, entendemos ser possível afirmar que não há dúvidas de que existe um lugar específico para o texto literário na formação escolar e humana de jovens, adultos e idosos em fase alfabetização. Ainda que os o anseio de dominar o mundo da cultura escrita para os fins práticos do cotidiano pareça ser mais atrativo e, de fato, importante, não ofertar a possibilidade de conhecer e experienciar a literatura no âmbito da EJA é persistir no problema histórico de usurpar desses sujeitos algo que lhes é de direito.

A construção de uma sociedade justa perpassa diretamente a problemática da formação escolar. É principalmente a partir da escola, em

todos os seus níveis e modalidades de ensino, mediante a garantia de igualdade de acesso aos bens culturais e simbólicos produzidos interior de nossa sociedade, que se garante também direitos e oportunidades iguais para todos. Nesse sentido, negar aos sujeitos da EJA o acesso à literatura, sob a lógica de que “não lhes interessa” ou “há coisas mais urgentes para se aprender”, é fazer persistir um modelo de escola calçada no chamado “Efeito Mateus”,⁹ segundo o qual, “[...] a todo aquele que tem, será dado, e terá em abundância; mas aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado. (MERTON, 1968, p. 159).¹⁰

Desse ponto de vista, a democratização da leitura literária e a desconstrução simbólica de que esse bem cultural e instrumento de formação humana se limita a públicos que buscam ou que já possuem certo grau de erudição precisa ser um esforço constante. É justamente com os que já sofreram por anos ou décadas de privação do acesso ao mundo da cultura escrita é que os esforços precisam ser ainda mais incisivos e cautelosos. Isso se dá, como explica Candido (2004), porque sempre que se verifica um esforço real em determinadas sociedade em promover a igualdade de direitos se verifica também um aumento sensível do hábito de leitura. Para ele, quanto mais igualitária for uma sociedade, maior é a difusão humanizadora dos textos literários e maiores serão as possibilidades de amadurecimento de cada sujeito. Portanto: “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 28).

9 Referimo-nos, aqui, à hipótese sociológica formulada pelo Robert Merton, a partir dos dez talentos discutidos no Evangelho de São Mateus, que ele utiliza para interpretar o fenômeno da acumulação de vantagens no campo da Ciência, que resulta na sua estratificação social. Essa mesma hipótese é retomada no campo da Educação, dentre outros, por Magda Soares (2004), em discussão sobre currículo e democracia.

10 Tradução livre.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BATISTA, S. A. I. *Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Sorocaba. Sorocaba, 2002.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- _____, A. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, 2004.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. I. Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FÉLIX, C. S. *Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- LÚCIO, I. S. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. 2007. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- MERTON, R. K. *The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered*. *Science*, v. 159, jan. 1968
- MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*. n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.
- NEIVA, D. A. A. *Letramento Literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

- OLIVEIRA, J. G. *O Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos: os professores e suas escolhas*. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- ESCARPIT, R.. *Le littéraire et le social*. Paris: Flammarion, 1970.
- SILVA, D. A. *Literatura e Educação: como o aluno adulto descobre a literatura*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SILVA, S. B. B. *Leitura, literatura e alfabetização de adultos*. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*. v. 27, n. 22, p. 303-322, ago. 2011.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

IV. Apontamentos para a construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na EJA

Ednéia Gonçalves¹

Jarina Rodrigues Fernandes²

Introdução

O objetivo do presente capítulo é realizar apontamentos para a construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sociedade contemporânea, a partir da concepção freireana. Nessa perspectiva, defendemos políticas

1 Assessoria da área de Educação da Ong Ação Educativa.

2 Professora adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

públicas perenes e caminhos metodológicos alinhados à construção de um mundo mais ético, justo, solidário e humano (FREIRE, 1996). Emancipar (*e+manus+cepi*), em seu sentido etimológico, remete à ação de negar a mão do outro que captura... No âmbito desse trabalho, emancipar será compreendido como ação que oportuniza ao ser e aos coletivos tomar a história nas próprias mãos.

É preciso ressaltar que ao fazer apontamentos para a construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na EJA, compreendemos que a prática pedagógica nunca foi considerada na obra freireana como questão que pudesse ser dicotomizada de concepções teóricas e da atuação política. Compreendida pelo autor como práxis pedagógica, desde os primórdios de seu trabalho, configurava-se como uma proposta epistemológica e metodológica voltada à Educação como prática da liberdade (1967), como Pedagogia de libertação dos oprimidos (1968), da Esperança (1992) e da Autonomia (1996) (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2002).

Ao revisitar a trajetória histórica da EJA, percebemos que as políticas, os programas, as concepções curriculares tornaram-se letra morta quando não se traduziram em práticas pedagógicas transformadoras das trajetórias pessoais e comunitárias, por meio da participação das pessoas jovens e adultas envolvidas, em sua diversidade etária, étnico-racial, de origem, de gênero, de orientação sexual, religiosa, linguística, cultural, com suas diferentes necessidades e demandas subjetivas e coletivas.

Portanto, falar em *Metodologia*³ (*meta+hodos+logia*) é relevante por se tratar do estudo do caminho, que se faz como um olhar para mais além do caminho, capaz de perscrutar o destino e o como chegar. Interessa aqui a meta e o percurso, o resultado e o processo. Só poderemos discutir o “como”, se definirmos “onde” queremos aportar. Cabe tomar nas mãos objetivos e metas a serem alcançados em cada etapa, para traçar o *currículum* nos diferentes contextos da EJA.

3 “Do *latim, tardio methodus* e, este, do grego “*méthodos*, de meta- e *hodós* ‘via caminho, já no sentido de investigação científica” (CUNHA, 1986).

Pensar em *Estratégia*, que em seu significado etimológico remete a “arte (militar) de planejar e executar movimentos e operações (de tropas) etc.” (CUNHA, 1986), significa olhar com visão panorâmica o conjunto das ações para alcançar os objetivos pretendidos. Portanto, a definição de estratégias se dá no bojo da discussão metodológica mais ampla, que se encontra umbilicalmente relacionada aos fins da educação.

A antiga e sempre nova discussão acerca da função reprodutora ou transformadora da educação frente à sociedade tem estreita relação com as reflexões que trazemos acerca de metodologias e estratégias para a EJA. O modo como Gimeno Sacristán e Perez Gomez (1998) colocaram a questão na obra *Compreender e transformar o ensino* expressa com muita clareza essa contradição própria não só da Escola, mas de todo ato educativo. Por um lado, ao educar cabe-nos a tarefa de conservar, reproduzir, transmitir o legado científico e cultural já construído e, por outro, também oportunizar a reflexão e a formação de novas atitudes diante de todas as expressões de opressão e exclusão presentes na realidade em que estamos inseridos.

Essa discussão sobre metodologias e estratégias de ensino na EJA é, portanto, uma discussão política. Muitos educadores prefeririam que não o fosse, sob o incentivo dos detentores do poder que, para defender interesses de ordem econômica, buscam os mais diversos meios para tentar dissimular o caráter político da educação. O Movimento Escola sem Partido e o Novo Ensino Médio são exemplos contundentes de como forças contemporâneas têm atuado em prol dessa dissimulação. Salta aos olhos a tentativa de cassação do pensamento crítico e, no tocante à EJA, o não-lugar para a formação integral dos jovens e adultos trabalhadores, seja pelo impedimento precoce de acesso a diversas áreas do conhecimento, disfarçado como escolha dos estudantes, seja pelo fechamento de escolas no período noturno, em nome uma educação de tempo integral falaciosa.

Quais seriam os elementos que comporiam uma metodologia adequada para emancipação das pessoas jovens e adultas matriculadas na EJA? Quais seriam metodologias e estratégias apropriadas para a modalidade, nos diferentes contextos, diante da diversidade dos sujeitos que a compõem?

Há que se pensar com mais cuidado, nos meandros da prática pedagógica: rodas de conversa, sequências de atividades de alfabetização; momentos de leitura autônoma e mediada pelo(a) educador(a), situações geradoras de interpretação de texto e produção escrita; apreciação, contextualização e produção de obras artísticas; resolução de problemas, trabalho com materiais que possam apoiar a compreensão do sistema de numeração decimal e aprendizagem de cálculo e algoritmos e situações de modelagem matemática; formas mais estruturadas para organização de trabalhos em grupo e seminários; roteiros orientadores para realização de pesquisas; atividades permanentes de uso de sala de leitura e biblioteca; projetos de trabalho com integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo; realização de experimentos científicos e produção de relatórios; estudos de campo; visita a museus e outros espaços de cultura – que estrategicamente têm o papel de promover a integração das diversas áreas do conhecimento científico, artístico, matemático com suas respectivas linguagens e tecnologias; ou seja um ensino voltado à efetiva aprendizagem, com qualidade social, capaz de contribuir para uma inserção crítica e qualificada na *polis*.⁴ Vale lembrar que antes de tratarmos da integração das

4 O mapeamento realizado por Braga e Fernandes (2015) de artigos sobre a Educação de Jovens e Adultos em periódicos brasileiros indexados na Base SciELO, no período de 2014 a 2014, permite a identificação de temas e proposições de 79 trabalhos, sendo que a maioria das publicações voltadas às categorias Função Reparadora, Sujeitos da EJA, Trabalho, Educação ao Longo da Vida e Educação Popular trazem contribuições explícitas ou implícitas para a construção de metodologias e estratégias de ensino na EJA, seja em projetos interdisciplinares seja no tocante ao trabalho com alguma área específica do conhecimento.

áreas do conhecimento em projetos multi, inter ou transdisciplinares devemos observar que a vida é uma totalidade, na qual aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, técnicos, tecnológicos encontram-se intimamente imbricados. Essa percepção implica na construção de percursos metodológicos e estratégias de ensino coerentes com a visão da vida real dos sujeitos da EJA, tomada como um dos elementos estruturantes da ação educativa. Nessa perspectiva, indicamos, a seguir, alguns fundamentos para construção de uma prática pedagógica coerente com a metodologia emancipatória que defendemos.

Fundamentos para uma metodologia emancipatória na EJA

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1989).

A sala de aula de EJA é território de intenso intercâmbio de saberes e a mediação do professor, sendo que a reflexão crítica sistemática é essencial para a aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento e exercício dessa criticidade não é um processo mecânico, mas baseado na proposição de situações de aprendizagem que devem estimular a investigação e curiosidade dos estudantes. O ponto de partida desse processo é a articulação de conhecimentos derivados das vivências de alunos e alunas e outros sistematizados pela ciência e de domínio dos professores. Esse diálogo possibilita a construção de novos saberes significativos para todos os envolvidos no ato de ensinar e aprender.

Intencionalidade educativa e disponibilidade dos professores ao aprendizado são elementos essenciais para que as diferentes identidades e experiências presentes na sala de aula emerjam e sejam identi-

ficadas vias para a construção de processos de ensino comprometidos com a valorização de experiências concretas e potencialmente transformadoras do fazer pedagógico em todas as suas dimensões.

Ao assumir o caráter político da prática educativa, é necessário que nos apropriemos de fundamentos orientadores para nossas ações e cultive-mos a avaliação contínua de nossas práticas e das condições institucionais que apoiam (ou não) processos educativos direcionados ao fortalecimento da autonomia dos sujeitos de aprendizagem e a possibilidade de sua inserção e participação ativa em diferentes espaços sociais.

Desenvolvemos, a seguir, cinco fundamentos já apontados em outros trabalhos (GONÇALVES, 2014; GONÇALVES; CATELLI JR, 2015) que ampliam o campo de possibilidades de desenvolvimento de metodologias comprometidas com a articulação entre teoria e práticas emancipatórias no cotidiano da docência na EJA:

Considerar o direito humano à educação.

Assegurar a equidade educativa.

Considerar o mundo do trabalho como temática central.

Garantir a qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos.

Abordar temas significativos para o universo juvenil e adulto.

Cada fundamento proposto se traduz em um imperativo para a disputa do conceito de qualidade social na educação de pessoas jovens e adultas. Em consonância com a concepção freireana, não tratamos da qualidade para o mercado, mas da qualidade capaz de alavancar a emancipação dos sujeitos e comunidades. Nas implicações de cada fundamento localizamos chaves para a construção de práticas pedagógicas e trajetórias formativas, as quais ganharão força se estiverem articuladas em torno de projetos político-pedagógicos elaborados a partir das realidades e diversidades presentes nas salas de EJA.

Fundamento 1: Considerar o direito humano à educação

Considerar o direito humano à educação implica em ações concretas, sendo que destacaremos no âmbito desse trabalho três frentes:

Oferecer educação a todas as pessoas, independente da situação em que se encontrem, inclusive, às 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.

A transposição desse fundamento para o cotidiano da EJA exige avaliar a adequação das condições institucionais disponíveis para o desenvolvimento de processos educativos qualificados para todos e todas. As necessidades da EJA devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e espaços sociais em que acontece a EJA, nos programas e políticas educacionais. Sua especificidade deve ecoar na organização dos ambientes, mobiliário, rotina escolar e planejamento das atividades pedagógicas.

Caso a EJA divida espaço com outras modalidades ou níveis de ensino é necessário visibilizar de maneira paritária a presença dos diferentes grupos no ambiente. Nesse sentido, a exposição de produções dos estudantes, informações e referências ao desenvolvimento de projetos e atividades deve contar com espaço adequado, específico e acessível aos estudantes e professores da EJA. Estabelecer acordos entre os professores dos diferentes turnos que permitam a adequada visibilidade do processo educativo e o respeito às produções dos estudantes da EJA é indispensável.

Em espaços prisionais, o caráter emancipatório da EJA se coloca em disputa com os eixos estruturantes do sistema penitenciário: punição-proteção da sociedade-trabalho-reabilitação, que impactam

diretamente na organização do espaço escolar, mobiliário e rotina escolar que em sua organização remetem exclusivamente à privação da liberdade (GONÇALVES, 2008). A disputa pelo reconhecimento dos homens e mulheres em situação de privação de liberdade como detentores de direitos educativos e sujeitos de aprendizagem é central para o fortalecimento da EJA como modalidade de ensino fundada na diversidade e no direito humano à educação em todas as fases e situações da vida.

A organização de um ambiente que favoreça a interação das diferentes identidades presentes na EJA requer espaço e mobiliário que se movimente para diferentes composições grupais e acolha deficiências físicas e diferenciados corpos jovens, adultos e idosos (maiores, menores, leves, pesados com dificuldade de locomoção...). A sala de aula de EJA deve ser local de diálogo: fala e escuta. A circularidade é garantia de olho no olho, horizontalidade e troca. Garantir espaço, conforto para que o diálogo flua requer conhecimento das características do grupo, organização, negociação e planejamento de ações.

Fundamento 2: Assegurar a equidade educativa

Assegurar a equidade educativa implica em práticas pedagógicas capazes de:

Considerar a diversidade de percursos escolares dos jovens e adultos e idosos, como sujeitos de aprendizagem e portadores de conhecimentos válidos em sua diversidade etária, étnico-racial, de origem, de gênero, de orientação sexual e religiosa.

Adotar uma perspectiva contextualizada para a organização do ensino e seleção de conteúdos, considerando a diversidade dos sujeitos.

O reconhecimento positivo da diversidade na EJA deve configurar-se como eixo norteador da ação educativa e da proposta político-pedagógica da modalidade, superando desta forma o caráter exclusiva-

mente transversal normalmente adotado na abordagem das diferentes identidades e trajetórias presentes na sala de aula.

A diversidade etária, de origem, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e religiosa são os indicadores mais evidentes das diversidades que interagem na sala de aula de EJA. A construção do percurso metodológico deve considerar esses elementos como produtores de saberes, visões de mundo e posicionamentos diferenciados diante da vida e do conhecimento.

Os sistemas discriminatórios (racismo, sexismo, edismo, patriarcalismo, homofobia, lesbofobia...) aliados à opressão de classe são determinantes para a construção de barreiras de acesso a oportunidades profissionais, econômicas e educacionais que estruturam posições sociais. A percepção da interseccionalidade das discriminações enfrentadas pela mulher negra, por exemplo, permite identificar que as relações de gênero e raciais estão intrinsecamente ligadas a um processo histórico que coloca a mulher negra em campos diferentes dos homens negros e mulheres brancas, tanto na experiência e impacto das desigualdades, quanto na construção de vias de afirmação de identidade, acesso a oportunidades e fortalecimento de autoestima.

A educação para a igualdade de gênero, étnico-racial e de orientação sexual está prevista em lei e mesmo assim as manifestações de ódio, preconceito e intolerância religiosa continuam crescendo no ambiente escolar. Além das demandas por formação no campo dos direitos humanos envolvendo toda a comunidade escolar, é também necessário denunciar abusos e investir em redes de proteção em casos de assédio e ameaça.

O enfrentamento ao sexismo, homofobia e transfobia pode contar com: aulas e debates que abordem a história dos movimentos de mulheres; estudos sobre a Lei Maria da Penha e as reivindicações dos movimentos sociais de mulheres; organização de fóruns em que cada grupo apresente argumentos diferentes sobre os temas pesquisados; vi-

sibilizar mulheres e homossexuais que marcaram a história do Brasil e do mundo, reflexões sobre os trabalhos considerados “femininos” ou “masculinos” e as desigualdades entre eles, rodas de conversa e proposição de produções de textos sobre desigualdade e poder. A construção da educação antirracista passa necessariamente pela análise do papel dos povos indígenas e negro no processo de formação da sociedade brasileira e sua repercussão no cotidiano das relações raciais contemporâneas. É importante refletir com os estudantes sobre suas histórias de vida e desafios cotidianamente enfrentados no tocante a relações étnico-raciais dentro e fora da escola. É necessária ainda atenção constante à representação equilibrada e livre de estigmatizações das diferentes etnias e raças no ambiente escolar, nos materiais didáticos e atividades propostas. É indispensável observar que a temática das relações étnico-raciais na EJA dialoga com a majoritária presença de negros e negras na modalidade, o que desafia as redes públicas a prevenir e enfrentar o racismo no ambiente e nas práticas escolares através do reconhecimento, valorização e acolhimento da cultura africana e afro-brasileira na abordagem curricular e em todas as expressões da ação educativa.

A promoção do conhecimento sobre a África e africanidades brasileiras em suas múltiplas abordagens prevista na LDB alterada pela Lei 10.639/2003 é ponto de partida para a valorização da cultura negra e rompimento do estigma dos estudantes negros como menos capacitados, fator preponderante na experiência de exclusão escolar vivenciada por um grande contingente de estudantes da EJA. Intrínsecas ao combate ao racismo na educação, merecem atenção especial: a defesa da laicidade na educação pública e o combate à intolerância religiosa dentro e fora do ambiente escolar, que atinge direta e especialmente os adeptos de religiões de matriz africana.

As especificidades dos ciclos da vida dos estudantes jovens, adultos e idosos também precisam ser contempladas nas atividades. Possíveis conflitos devem ser geradores de diálogos e de atividades pedagógicas

capazes de articular a aprendizagem de conteúdos curriculares integrada à busca de caminhos para que todos possam aprender e contribuir com a sua diferença.

Fundamento 3: O mundo do trabalho como temática central

Considerar o mundo do trabalho como temática central implica em problematizar a concepção de trabalho e do seu universo na sala de aula, o que demanda:

Aprofundar o conhecimento relativo ao universo, às relações de trabalho na história da humanidade e às suas peculiaridades locais.

Acolher as biografias e o histórico profissional na organização dos conteúdos curriculares.

Ampliar as oportunidades de realização de projetos profissionais dos estudantes.

Ampliar o conhecimento crítico acerca do mundo do trabalho e do mercado de trabalho, em sua dinâmica e funcionamento.

A partir da concepção integral de ensino e aprendizagem que apresentamos e tendo em vista centralidade do trabalho na vida das pessoas jovens e adultas, propomos a construção de percursos escolares que considerem a articulação da EJA com conhecimentos do universo do trabalho em sua perspectiva criadora e não alienante (BRASIL/MEC/SETEC, 2006).

A grande inserção dos jovens no mundo do trabalho não se explica apenas pela dimensão da necessidade. Os resultados da Pesquisa Agenda Juventude Brasil 2013 (BRASIL/SNJ, 2013), por exemplo, demonstraram que os entrevistados associavam o trabalho à necessidade (33%), mas também à independência (25%), realização pessoal (20%) e crescimento (14%).

As experiências de trabalho vivenciadas pelos estudantes da EJA, assim como suas vocações e projetos profissionais, permitem aos pro-

fessores construir práticas pedagógicas contextualizadas e problematizadoras das condições de trabalho e empregabilidade contemporâneas.

Neste sentido, é possível propor pesquisas e debates que favoreçam a análise crítica do mundo do trabalho ao longo da história e do mercado de trabalho contemporâneo; o que inclui o estudo do processo de transição do trabalho escravo para remunerado, destacando as implicações históricas para as relações raciais e indicadores sociais no Brasil atual. É pertinente também compor um rico levantamento de experiências profissionais e habilidades construídas ao longo da história de vida do grupo de estudantes, bem como a busca de possibilidades locais para a oferta integrada de educação profissional e educação básica, tendo em vista que os estudantes possam ter acesso aos fundamentos científicos do trabalho, na perspectiva da sua formação integral (BRASIL/MEC/SETEC, 2006).

Fundamento 4:

Garantir a qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos

Garantir a qualidade social da aprendizagem na sala de aula implica em:

Dialogar com as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e alunas.

Considerar os diferentes procedimentos adotados pelos estudantes na solução de situações-problema.

Elaborar e adotar materiais didáticos específicos para jovens e adultos.

Construir processos contínuos de avaliação de aprendizagem e de atendimento a demandas por apoio individual.

Adequar a rotina escolar às necessidades dos jovens e adultos.

Construir processo de formação inicial e continuada específica para professores e gestores da EJA.

A construção de uma atividade docente comprometida com o direito de todos e todas a uma aprendizagem de qualidade social exige domínio dos instrumentos metodológicos, compromisso e tratamento adequado das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Intencionalidade educativa e formação permanente do educador aliadas à observação, ao registro e à avaliação contínua dos processos de aprendizagem desencadeados a partir da proposição de desafios cognitivos e estímulo ao diálogo são condições indispensáveis para desencadear processos qualificados de ensino na EJA.

A diversidade de experiências presentes na sala de aula, os avanços e desafios coletivos e individuais que se apresentam são dinâmicos e se renovam a partir do exercício da dialogicidade. A reflexão sobre a prática, a pesquisa constante acerca dos conteúdos de interesse geral e relativos ao processo educativo, ou específicos da área de conhecimento colocam o professor e os estudantes na perspectiva da educação permanente e da qualificação do processo de atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, elencamos a seguir algumas práticas com potencial para contribuir para a reflexão de temas relevantes para os estudantes e, ao mesmo tempo, para o aprimoramento de conhecimentos no campo da oralidade, leitura e escrita.

A realização de rodas de conversa sobre diferentes temas de interesse e de debates em sala de aula com apresentação de argumentos sistematizados por diferentes grupos, potencializam o trabalho com conteúdos que abrangem diferentes áreas do conhecimento. É imprescindível também valorizar os conhecimentos transmitidos através da oralidade por meio de atividades desenvolvidas a partir da fala e memória.

O desenvolvimento de atividades de leitura que problematizem experiências cotidianas são muito bem-vindas, assim como considerar os diferentes pontos de partida no desenvolvimento das habilidades leitora e escritora do/as estudantes da EJA e incentivar o registro de experiências cotidianas e histórias de vida.

As produções de textos coletivos e publicações de diferentes gêneros literários, com mediação do professor na sua edição, se constituem atividades indispensáveis para a apropriação da língua escrita.

Na escolha de textos, é imprescindível contemplar a diversidade de identidades presentes na EJA e na sociedade (racial, de gênero, origem...), conforme já destacado anteriormente, apresentando textos que estimulem a convivência e o respeito às diferenças, que remetam a contribuição cultural dos negros e indígenas na formação da identidade cultural brasileira, abordando as culturas indígenas, africana, afro-brasileira e da diáspora.

A organização das produções dos estudantes (textos, imagens) resultantes de intervenção em sala de aula em portfólios, para acompanhamento e avaliação processual dos avanços e desafios individuais e coletivos, é de suma importância para garantir a máxima aprendizagem dos estudantes.

Fundamento 5:

Abordagem de temas significativos para o universo juvenil e adulto

Em consonância com o que apresentamos até o presente momento, é de suma importância refletir acerca de temas centrais para a vida humana na sociedade contemporânea, os quais sintetizamos em seis grandes tópicos:

Cidadania e participação;

Relações étnico-raciais;

Relações de gênero e direitos da mulher;

Mundo do trabalho;

Meios de informação e comunicação;

Meio ambiente, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável;

O trabalho com a temática Cidadania e Participação política deve, por excelência, permear as práticas pedagógicas na EJA. Cabe aos educadores ter sensibilidade para abordar tais questões a partir dos sentidos que emergem do grupo, visto que muitas vezes, os meios de comunicação de massa acabam provocando alienação de muitos estudantes em relação aos acontecimentos relevantes no cenário político. A pedagogia da pergunta é uma poderosa aliada dos professores. Ensinar e aprender a questionar, a problematizar as realidades tais quais são apresentadas pelos meios de comunicação de massa é uma atitude, de extrema importância, a ser cultivada.

A concepção freireana de que leitura de mundo precede a leitura da palavra deve perpassar todas as práticas pedagógicas. Assim, como já abordado no tocante ao trabalho com as Relações Étnico-raciais, Relações de Gênero e direitos da Mulher e Mundo do Trabalho, faz-se necessário despertar e aguçar a reflexão crítica dos estudantes em relação aos Meios de Informação e Comunicação, despertando-os para ler entrelinhas das reportagens, as escolhas editoriais dos diferentes jornais impressos, televisivos e presentes na Internet. Compreender as tendências presentes nas discussões que se dão nas redes sociais também é de suma importância. Nosso intuito dever ser que, para além de consumidores de informações, os estudantes possam, por meio de atividades pedagógicas, experienciar o papel de produtores de informações, ao publicar, por exemplo, resultados de estudos realizados por eles, a partir de alguma temática que esteja na ordem do dia.

Por fim, não poderíamos deixar de contemplar a importantíssima temática ambiental. A problematização da situação de preservação/degradação do Meio Ambiente, a partir do entorno da escola ou núcleo de EJA, do bairro, da cidade em que se encontram inseridos os educandos; o contato e engajamento dos educandos com ações desenvolvidas em prol do desenvolvimento sustentável são atividades que precisam ser contempladas nos currículos. A utilização de tecnologias para rea-

lização de pesquisas nesse campo são muito bem-vindas, por exemplo, por meio de uso de celulares para fotografar, gravar entrevistas e publicar trabalhos realizados em torno da temática ambiental. Estudos acerca da qualidade de vida também são de fundamental importância, tendo em vista o direito à alimentação saudável, ao cuidado com o corpo e à saúde tantas vezes negado às classes populares.

Considerações finais

É próprio de quem investe num caminho metodológico junto aos estudantes, cuidar atentamente de cada etapa do processo e buscar alcançar os objetivos almejados. Altas expectativas em relação à aprendizagem de todos os estudantes e flexibilização de percursos se revelam como elementos importantes a serem considerados.

Nos diversos contextos, é imprescindível o diálogo sobre os sentidos que as práticas pedagógicas provocam nos estudantes, tendo em vista a problematização das temáticas e atividades e, inclusive, o replanejamento das mesmas.

A construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na EJA deriva do reconhecimento dos estudantes da EJA como sujeitos de conhecimento e do direito de todos à educação com qualidade social. Tal reconhecimento resulta no necessário desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas potencializadoras de transformação nos sujeitos e nas realidades em que se encontram inseridos: eis o nosso desafio.

Referências bibliográficas

- BRAGA, F. M.; FERNANDES, J. R. Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base scielo (2010-2014). *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015.

- BRASIL/SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. *Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013*. Disponível em: <http://juventude.gov.br/participatorio/#.WNhm3YpDtUx> Acesso em: 26/03/2017.
- BRASIL/MEC/SETEC. *Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - educação profissional técnica de nível médio / ensino médio*: documento base. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6667&Itemid= Acesso em: 26/03/2017.
- CUNHA, A G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GONÇALVES, E. Fundamentos para a Educação de Jovens e Adultos In: FUNDAÇÃO VALE. *Jovens e adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA. Fundação Vale/ Ação Educativa*, 2014. Disponível em: http://www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Vale_SITE-1.pdf Acesso em: 26/03/2017.

- _____, E.; CATELLI JR, R. A EJA dentro e fora da sala de aula: formações continuadas como estratégia para incidência política em uma experiência de reorganização curricular. V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *Anais...* Campinas, UNICAMP, 2015.
- _____, E. Educação Como Direito Humano. In: YAMAMOTO, Aline et al. CEREJA. *Discute: educação em prisões*. São Paulo: CEREJA, 2008. P. 39-40.

V. Território e escola integrados pelo currículo da EJA

Maria Alice de Paula Santos¹

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerada modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, ainda enfrenta muitos desafios, apesar dos avanços conquistados na constituição de política pública de Estado. É importante destacar que essas conquistas foram resultados de lutas travadas pelos movimentos sociais durante anos, pois essa história não começou em 1996.

¹ Professora universitária aposentada e consultora em Educação de Jovens e Adultos.

Construir uma proposta pedagógica para EJA é necessário, em primeiro lugar, entender essa modalidade como um espaço desafiador na busca pelos direitos dos educandos e educandas. E, em segundo lugar, refletir de que educação, de que escola, de quais espaços e tempos atendem as necessidades desses sujeitos.

Em relação ao primeiro ponto, a análise realizada por Machado (2016) sobre a EJA após 20 anos de LDB aponta algumas inquietações em relação aos educandos e educandas: onde estão esses jovens? Por que não buscam seus direitos? Apesar dessa modalidade ter sido incluída no FUNDEB, as matrículas não aumentaram como era esperado, pelo contrário, houve retrocesso, por quê?

Essa é uma questão de fundamental importância para nós educadores e gestores públicos da EJA para entendermos o porquê de irmos em busca dos alunos e não ao contrário. E, ainda, após a busca ativa pelos alunos realizadas em alguns municípios, muitas vezes as salas iniciam o semestre com muitos alunos matriculados; entretanto eles abandonam os estudos ao longo do semestre.

Dialogando com os educandos e educandas sobre essa questão, eles apontaram os motivos que os levam a buscar a escola, quais sejam: terminar os estudos, buscar novas possibilidades de trabalho, atender às novas exigências no emprego, conseguir ascender profissionalmente, aprender a ler e escrever, entre outras. E quando questionados sobre a razão do abandono, eles responderam: a escola é desinteressante, desmotivadora, isso, principalmente, para os adolescentes e, para os adultos trabalhadores, apontaram o conflito dos horários da escola com o do trabalho como o principal entrave para a conclusão do curso.

Essas informações são fundamentais para nos aproximarmos dos educandos e entender quais são as suas demandas, desejos e dificuldades. Elas confirmam os dados apresentados no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA BRASIL+6, 2016), ou seja, a EJA é composta

por um público predominantemente de adolescentes e jovens, masculino e com trabalho informal. Essa nova realidade traz, além dos temas já recorrentes, outros que merecem destaque, como: a relação intergeracional e a questão das adolescências.

Em relação à juventude, Dayrell (2007) questiona se a escola “faz” as juventudes? Ele problematiza o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares. Ele trabalha com a hipótese de que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Localiza os problemas e desafios na relação dos jovens com a escola, constatando as transformações existentes na instituição escolar e as tensões e os constrangimentos na difícil tarefa de constituir-se como alunos, concluindo que a escola tornou-se menos desigual, mas continua sendo injusta.

Adolescentes que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental são encaminhados para a EJA. Ali não se enxergam como sujeitos, a sua adolescência foi roubada pelo trabalho, pelas dificuldades sociais e econômicas que enfrentam e, para as meninas, a gravidez precoce. São muitas as questões que envolvem esses adolescentes. Como abordar todas elas no currículo? Temos, ainda, os jovens trabalhadores que retornam à escola em busca de um ensino de qualidade e de um aprendizado que tenha articulação com o mundo do trabalho. E, finalmente, os adultos e idosos que também retornam em busca da leitura e escrita.

Essa realidade deve ser a base de reflexão sobre o abismo entre a escola que recebe esses educandos e a escola adequada para atender às suas necessidades de vida. Fazer mais perguntas às observações dos alunos pode nos ajudar a encontrar caminhos na construção de uma escola de qualidade social. Podemos destacar algumas perguntas para

iniciar a conversa: Quais são as suas histórias? Quais foram seus percursos formativos? Por que os adolescentes estão na EJA? Quais são as suas necessidades? Como a escola pode contribuir na articulação com o mundo do trabalho? Enfim são muitas questões. E é nesse momento que entramos no segundo ponto da reflexão, ou seja, a construção de uma proposta pedagógica que dialogue com todas essas questões dos educandos da EJA.

Foi com esse espírito que nos levaram à construção de uma proposta pedagógica coletiva, democrática, participativa e que fosse ao encontro dos interesses dos educandos. Não acreditamos em caminhos únicos, pensamentos únicos, mas, sim, em várias possibilidades desde que elas atendam às necessidades desse público.

Território e escola

Para iniciarmos a construção da proposta que atenda às necessidades dos educandos, o primeiro movimento é realizarmos o levantamento do perfil dos educandos, para, em seguida, realizar o levantamento das situações significativas do território onde eles moram e onde a escola está inserida.

Para realizar o estudo de território nos apoiamos no conceito de Milton Santos (2003:47), pois segundo ele:

O território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo.

Quais as relações sociais existentes no entorno da escola que influem a vida dos educandos e no funcionamento da escola? Uma das questões que são apontadas pelos alunos, professores e gestores é a

violência fora da escola e que refletem nas relações dentro da escola. Compreender como funcionam essas relações são fundamentais para pensar em uma escola diferente. É necessário problematizar essas situações significativas. Quais são as violências existentes dentro e fora da escola? Quais são as políticas públicas existentes? Elas funcionam? Os educandos têm acesso? Como fazem o percurso do trabalho para escola ou da casa para escola? Como retornam a suas casas após um dia intenso de trabalho e de estudo à noite? Quais as mudanças que ocorreram nesse espaço? Existem movimentos sociais ou grupos organizados que lutam pela melhoria do bairro? Enfim, estudar, problematizar a realidade desse espaço é fundamental para pensarmos uma proposta pedagógica que dialogue com esse território, com essa comunidade, com esses alunos. A escola não é uma ilha isolada desse conjunto.

Essa escola, segundo Cortella (1999:136), está inserida no interior da sociedade, “com uma via de mão dupla”. Pois

Nós, educadores, estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta: nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa sociedade se organiza, é construir coletivamente os *espaços efetivos de inovação* na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição. (IDEM, 137). (grifo do autor).

Para Freire (2001) a participação comunitária na escola e vice-versa compreende a mudança da prática pedagógica, pois toda situação educativa envolve presença de sujeitos, os objetos de conhecimento, os objetivos mediatos e imediatos e a metodologia. Se essas relações forem autoritárias, desrespeitando os saberes e as vivências dos educadores, dos gestores, dos educandos não será possível construir uma escola democrática e participativa.

Currículo

Na construção da proposta pedagógica Miguel Arroyo (2011) é uma das referências fundamentais, pois traz contribuições que vão ao encontro das discussões sobre currículo, principalmente, para a EJA. Ele destaca a importância de trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Segundo ele questões importantes estão postas nessa tentativa, como: qual a relação entre experiência social e conhecimento? Os currículos e as áreas reconhecem essa relação? As didáticas a explicitam ou a ignoram? As tentativas dos educadores de articular vivências sociais e o conhecimento são reconhecidas ou marginalizadas nos currículos das escolas? Por quê?

Problematiza, ainda, a questão de fundo: Qual a relação entre experiência social e conhecimento? Pois geralmente no currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano. Quando os educadores trazem as experiências sociais para os processos de ensino e aprendizagem, se contrapõem a essa separação entre experiência e conhecimento.

Essa polarização entre conhecimento e experiência passou a operar como padrão de hierarquização de saberes e, sobretudo, de experiências e de coletivos sociais e profissionais. Nessa hierarquia se supõe que alguns “iluminados” produzem experiências e conhecimentos que devem ser valorizados pela escola, enquanto os educandos, principalmente da EJA, produzem saberes comuns, que não são valorizados pela escola.

Uma proposta pedagógica para EJA precisa reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educa-

dores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional.

A construção do conhecimento deve ser feita na interação educador e aluno, um processo no qual o professor é o mediador de ações planejadas e intencionais com objetivos claros. Numa relação dialógica entre educador e educando, as práticas pedagógicas devem contemplar temáticas significativas para o grupo e a organização metodológica estará direcionada para um currículo interdisciplinar.

O mundo do trabalho deve ser destacado na modalidade da EJA como espaço de produção de saberes, assim como outros âmbitos de ação social que precisam ser reconhecidos pelos professores e legitimados na sala de aula;

O conhecimento dota o sujeito para agir de forma que transforme a realidade, assim podemos entender que o aprender é vivo de significados, nessa perspectiva os conteúdos devem ser definidos a partir das temáticas geradoras e considerando as práticas sociais, com uma organização de currículo contextualizado.

Para Freire (1996), a necessidade de uma pedagogia libertadora implica superar uma tradição pedagógica mecanicista e apolítica do processo de conhecimento na escola, uma vez que percebe e valoriza as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo educativo.

Dessa forma, propõe-se a organização de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino, o qual propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social.

A articulação de todos esses conceitos vai ao encontro do que Freire (2001:27) define como Educação Popular:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Segundo, ainda, Freire (2001) os educadores precisam ter curiosidade sobre tudo que envolve sua prática pedagógica na construção de uma educação de qualidade social.

Possíveis caminhos para a construção da proposta pedagógica

O diagnóstico é o primeiro passo do processo ensino-aprendizagem. É o momento no qual o educador vai conhecer o grupo de educandos, a sua leitura de mundo e o conhecimento prévio sobre o contexto em que eles vivem. A partir da reflexão, em conjunto com os educandos, das suas próprias histórias é possível promover análise sobre um conjunto maior de relações que afetam a todos, refletir sobre questões atuais do processo histórico e sobre a maneira como se inserem nele.

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico requer abordar os conteúdos não com um fim em si mesmos, mas articulados aos conhecimentos trazidos pelos educandos, suas problemáticas, desafios e potencialidades, visando promover o estudo sobre a realidade, seja aquela na qual estão inseridos mais imediatamente, seja a realidade social como um todo.

Assim, os conhecimentos acumulados historicamente são trabalhados de forma integrada à realidade concreta e esta realidade percebida como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem que se entenda, ao mesmo tempo, a sua relação com o conjunto.

Essa proposta pedagógica deve superar práticas que são restritas ao mero treinamento de habilidades e nas quais o conhecimento é

tratado de forma instrumental e fragmentado. Deve ser uma proposta fundada na visão de ser humano que se constitui historicamente, como produtor de bens, de cultura e de conhecimento. É que concebe o trabalho como princípio educativo, ou seja, como a atividade pela qual o ser humano transforma a natureza e vai se constituindo como sujeito histórico (BÁRBARA, 2001).

A construção do conhecimento deve ser feita na interação professor e aluno, um processo no qual o professor é o mediador de ações planejadas e intencionais com objetivos claros. Numa relação dialógica entre educador e educando, as práticas pedagógicas devem contemplar temáticas significativas para o grupo e a organização metodológica estará direcionada para um currículo interdisciplinar.

O mundo do trabalho deve ser destacado na modalidade da EJA como espaço de produção de saberes, assim como outros âmbitos de ação social que precisam ser reconhecidos pelos professores e legitimados na sala de aula.

O conhecimento dota o sujeito para agir de forma que transforme a realidade, assim podemos entender que o aprender é vivo de significados, nessa perspectiva os conteúdos devem ser definidos a partir das temáticas geradoras e considerando as práticas sociais, com uma organização de currículo contextualizado.

Para Freire (1996), a necessidade de uma pedagogia libertadora implica superar uma tradição pedagógica mecanicista e apolítica do processo de conhecimento na escola, uma vez que percebe e valoriza as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo educativo.

Dessa forma, propõe-se a organização de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino, o qual propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos

e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social.

O eixo articulador do trabalho pedagógico é o projeto e todos os educadores devem estar integrados em suas ações. Os conhecimentos de cada área deverão contribuir para o estudo das temáticas e para a realização das atividades. Essa iniciativa demanda o planejamento coletivo dos educadores e contribui para a interdisciplinaridade e a integração da EJA com a educação profissional.

Para a construção do planejamento é essencial proporcionar uma escuta acolhedora por meio de atividades que estimulem os alunos a trazerem suas experiências pessoais. A partir de suas histórias de vida, será possível levantar situações significativas do contexto. Aquelas vivenciadas fortemente pelo grupo a ponto de influenciarem o seu cotidiano. Deve-se observar não só as necessidades desse contexto, mas também suas potencialidades, sob aspectos variados – político, econômico, cultural, ambiental, entre outros.

Da análise do perfil, das histórias de vida, da inter-relação dos relatos dos educandos, de informações e das impressões coletadas propõe-se identificar com a turma, as situações mais significativas vividas por eles, incluindo a dimensão pessoal (como as pessoas lidam e percebem as situações que vivem), e a dimensão social (como as situações se evidenciam na localidade). É necessária a permanente relação entre a parte e o todo social, às estruturas macrosociais nacionais e internacionais.

Para a elaboração do planejamento, faz-se necessário problematizar as situações significativas, explicitando e dimensionando os subtemas propostos. É preciso evidenciar uma rede de relações que expressem questões para uma compreensão mais aprofundada e abrangente dessas situações.

Essas questões geradoras dão continuidade à problematização, elas geram os conteúdos que serão trabalhados para analisar e com-

preender a realidade implícita na temática e as situações significativas vividas pelos educandos. A partir de questões geradoras, explicitando o quê dos múltiplos aspectos que envolvem a temática, são identificados os subtemas.

A problematização das situações significativas, a identificação das questões geradoras e subtemas poderão acontecer em cada turma ou na escola como um todo. A partir da visão de cada área do conhecimento, busca-se responder às questões geradoras. Cada área do conhecimento vai se questionar o quê, para quê e como seu componente poderá contribuir para responder à(s) questão(ões) colocada(s).

Desvelando os níveis de compreensão que os educandos têm das situações que vivem no cotidiano e as inserindo em totalidades mais abrangentes, o grupo compreenderá melhor sua própria realidade. É dentro dessa relação, realidade local e contexto universal, que se buscam dentre os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, os que servem para responder às questões postas pela realidade e, compreendendo-a melhor, os educandos terão maiores condições de intervenção.

Os objetivos gerais serão desenvolvidos a partir da finalidade ou do propósito que se espera ao debater e estudar tais questões sobre o tema. É importante que fique bastante claro onde se deseja chegar ao final deste processo de trabalho. E eleger dentre os objetivos específicos de aprendizagem aqueles a serem desenvolvidos na turma no período.

Para trabalhar os conhecimentos em relação às questões geradoras, subtemas e objetivos gerais e específicos, serão planejadas atividades de aprendizagem de forma interdisciplinar. Os conteúdos devem ser pesquisados em diferentes fontes, tais como livros, internet, jornais, revistas, entre outros. Coletar dados, sistematiza-los e analisa-los permitirá uma visão abrangente da realidade. Algumas sugestões como: registros sistematizados que representem a história local (expressos através de cartazes, folhetins, notícias em jornais, diários etc.); vídeos, fotogra-

fias, desenhos, peças de teatro, teatro de marionetes, lendas conhecidas pelos educandos e comunidade, bem como a compreensão que delas eles fazem; descrição de um dia de trabalho, histórias de vida, depoimentos de histórias de moradores da região, entrevistas, questionários, coleta de dados na vizinhança; conhecer a prática pedagógica que os educandos trazem consigo, pedindo para que relatem como foram aprendendo; textos para leitura e reflexão; filmes que desencadeiem discussões; murais, varais; utilização de gráficos e tabelas; leitura de textos literários.

O registro das informações, impressões e análises poderá ser feito em diferentes suportes: álbuns de fotografias, livros de recortes, vídeos, registros de gráficos, depoimentos, síntese de discussões etc. Registros resultantes da ação pedagógica.

A construção do planejamento, em cada temática, implica, portanto, na relação entre as situações significativas, os subtemas, as questões geradoras, o para quê? (objetivos gerais e específicos), e o como (atividades de aprendizagem). Ou seja, cada área do conhecimento vai apontar como e com quais conhecimentos/conteúdos estará compondo, interdisciplinarmente, com as outras áreas no sentido de responder às questões geradoras e desenvolver os subtemas e os objetivos.

Desta forma, todo o quadro do planejamento estará interligado, e é imprescindível que esteja, já que por meio dele será possível desenvolver todo o trabalho com os educandos em sala de aula.

Mais uma questão importante nesse processo é a avaliação. Não se pretende aprofundar aqui esse tema, mas é necessário apontar algumas preocupações.

A concepção de avaliação deve estar em consonância com a concepção de educação que orienta a proposta pedagógica. Ela pressupõe uma ação transformadora, portanto de cooperação entre os sujeitos e necessariamente dialógica. Para tanto, a participação dos educadores e educandos em todo o processo pedagógico é fundamental.

Participação é algo que se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a e está diretamente relacionada à forma como organizamos o espaço e o tempo educacional; ao tempo reservado para os encontros entre os diferentes segmentos (educadores, educandos, familiares, membros da comunidade) para construir, acompanhar e avaliar coletivamente a ação educativa; a preocupação com a organização de espaços favoráveis à socialização das informações e tomada de decisões coletivas; à concepção de conhecimento; à forma como são selecionados os conteúdos e as metodologias de ensino-aprendizagem; à concepção de educador subjacente à prática – relação educador e educando; à forma como se criam e são reproduzidos os valores e saberes; às práticas que são valorizadas e às vozes que são silenciadas no cotidiano (quem fala, quem ouve, quem concebe, quem executa, quem avalia, quem é avaliado, o que é avaliado, por que e quem é avaliado); à forma como tratamos as culturas das diversas etnias, os grupos oprimidos ou sem poder (o mundo feminino, a classe trabalhadora, os grupos indígenas, as pessoas em situação prisional entre outros), à sua própria autonomia e do educando.

Portanto essa concepção de educação se contrapõe à concepção de avaliação estática e de caráter classificatório, de verificação de respostas certas ou erradas, de terminalidade. A prática avaliativa atual é autoritária e coercitiva, portanto determinam “situações de sucesso e fracassos com base em exigências de memorização e reprodução de dados pelos alunos”. (HOFFMANN, 2013:94). Para Hoffmann (2013:22): “São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados”.

Assim sendo, em primeiro lugar, é necessário romper com a dicotomia entre educação e avaliação. “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (IBIDEM). Portanto a avaliação deve ser compreendida como instrumento de pesquisa, como pro-

cesso investigativo e reflexivo sobre o processo de aprendizagem dos educandos pelos educadores.

Ainda, segundo Hoffmann (2013) a prática educativa coerente como essa perspectiva exige do educador aprofundamento em teorias do conhecimento, exige fundamentos teóricos que lhes permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento.

Essa avaliação é chamada de mediadora porque a ação avaliativa se faz presente “entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção por ele, de um saber enriquecido, complementado”. (HOFFMANN, 2013:87).

É possível identificar, nesse foco de avaliação mediadora, uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de leitura da realidade social vivenciada pelos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, na tentativa de superação do senso comum. Nessa direção, o processo pedagógico tem como objetivo a valorização do aluno e do educador como cidadãos com vivências e histórias diferentes, promotoras de pluralidade de pontos de vista fundamentais no entendimento da prática e da ação consciente.

Cabe ao docente o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados e informações sobre os alunos e, cuidadosamente, registrando as suas necessidades e possibilidades. O processo de ensino torna-se um desafio para o educador, que deve estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos.

Coerentes com essa concepção de avaliação, os professores são convidados a conhecer melhor o retrato sociocultural do aluno, sua situação econômica, suas percepções ante as atividades da sala de aula e da escola, seus sentimentos, expectativas e significados.

Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos impulsionadores

da ação educativa. Permite ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, em um acompanhamento permanente do professor que incitará ao aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. (HOFFMANN, 2013)

Educação é o processo contínuo da formação da pessoa nos planos intelectual, social, afetivo e de expressão. Portanto, se a educação é um processo, esse deve ser planejado levando em conta os componentes culturais e as condições ambientais de convivência social e respeito à natureza.

A síntese de resultados de várias avaliações, sempre diagnósticas e processuais, fornece ao educador o modo pelo qual os educandos se desenvolvem como pessoas políticas, éticas, sociais e de que maneira e em que medida processam os dados do conhecimento.

Avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão de como o educando aprende e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2013).

A avaliação diagnóstica inicial deverá responder como são os educandos, o que pensam e o que sabem. Entretanto esta avaliação é a primeira do processo, pois avaliar é observar e contribuir para o crescimento do sujeito. É envolvê-lo em uma ação educacional em que ele escreva a sua própria história e gere suas próprias alternativas de ações em uma reconstrução pessoal e social.

Entretanto as questões específicas da EJA são mais amplas do que analisar apenas o fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações, é necessário considerar também: índice de qualidade da educação, transporte escolar, piso do magistério, formação, biblioteca na escola, educação profissional, saúde na escola, inclusão digital, entre outras políticas públicas.

Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se tornam sujeitos da avaliação.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do educador uma relação epistemológica com o aluno, uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 2013).

Avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um educador que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.

Considerações finais

Iniciei esse artigo falando sobre os avanços conquistados pela EJA após a LDB 9394/96 e os desafios que ainda estão colocados. Destes desafios destacamos: garantir o acesso, oferecer uma educação de qualidade social para garantir a terminalidade dos seus estudos.

A proposta apresentada aqui não pretende resolver todas essas questões porque elas são de grande complexidade e envolve diferentes dimensões; entretanto trazemos um possível diálogo entre educandos e educadores na construção de uma escola mais democrática. Pois, segundo Luckesi (s/d.) “solidarizar-se com o educando não é um ato piegas, que considera que tudo vale, mas sim um ato amoroso, ao mesmo tempo dedicado e exigente, que tem como foco de atenção a busca do melhor possível”.

A construção de uma educação de qualidade social para a EJA deve envolver todos os sujeitos, educandos, educadores, gestores e conselho municipal e estadual de educação para que seja possível fazer as reformulações necessárias na construção do Projeto Político Pedagógico.

gico da escola. Podemos iniciar a mudança refletindo sobre a prática pedagógica, propor novas reorganizações do currículo, tudo isso pode contribuir para que a escola fique mais interessante para os adolescentes e garanta a aprendizagem de todos. Entretanto, se, também, não mudarmos os tempos e os espaços escolares não conseguiremos atender a todas as necessidades dos trabalhadores que são educandos e não ao contrário. Não basta trazer para o currículo a questão do mundo do trabalho se não realizarmos um diálogo efetivo entre a escola e as condições concretas de trabalho e das relações sociais desses educandos, articulando escola, currículo e território. Só assim será possível garantir os três momentos do percurso escolar desses educandos: acesso, permanência e terminalidade com qualidade social.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARBARA, M. M. *Educação integral: uma proposta em construção para além do mercado de trabalho*, 2001. (mimeo).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília : MEC, 2016.
- _____. Parecer CNE nº 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília. 2000.
- CORTELLA. Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológico e políticos*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999. (Coleção Perspectiva; 5).
- DAYRELL. Juez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.

- 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 43 ed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Mediação, 2013.
- LUCKESI, Cipriano A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. Disponível em < www.luckesi.com.br/textos/avaliacao_base_etica.doc >.
- MACHADO, Maria Margarida. A educação de Jovens e Adultos: após 20 anos da Lei 9394, de 1996. *Revista Retratos da Escola. Brasília*, v. 10, n. 19, p. 355-656, jul./dez. 2016. Disponível em < <http://www.esforce.org.br/> >.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. do pensamento único à consciência universal*. Disponível em < file:///media/removable/SAMSUNG/Maria%20Alice/Consultoria/UNIFESP/artigo/outra_globalizacao.pdf >.

VI. Flor da Montanha: vidas à procura da cidadania plena (relato de experiência)

Rogério Nogueira¹

Estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino da Educação Básica que objetiva assegurar o direito à educação de todas as pessoas que não concluíram seus estudos ou nunca foram à escola na infância ou adolescência. Formados por grupos heterogêneos, apresentam idades distintas e variadas origens étnico-raciais, condições de

1 Professor da Educação Básica em redes públicas de ensino.

trabalho e outras singularidades que fazem da diversidade a principal característica dos educandos da EJA.

De acordo com levantamento divulgado pela Unesco, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos. São cerca de 14 milhões de pessoas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), com dados coletados em 2012, mostra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%.

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação, em Dacar, foram estabelecidas 6 metas que garantam acesso ao ensino de qualidade nas escolas, dentre eles a Meta 3² que propõe assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

Diante desse quadro, que diagnostica e estabelece metas para que ações governamentais sejam feitas para combater esse problema social, é mister a formação de professores e educadores que elejam como prioridade a atuação nessa modalidade de ensino, entendendo sua urgência como um compromisso ético-político com uma das modalidades de ensino mais injustiçadas da história do Brasil.

Desta forma, no início de Agosto de 2015, quando tive que desenvolver o projeto de extensão à comunidade que era parte do curso de Aperfeiçoamento da *Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)*, optei por trabalhar na EPG Capitão Gabriel, em Guarulhos, região metropolitana de São Paulo. Essa escola foi escolhida para o projeto porque eu já tinha sido coordenador pedagógico na instituição e porque lá havia turmas do Ciclo I da EJA, que tinham como características principais origem nordestina e faixa etária, em sua maioria, acima dos 40 anos.

2 Educação para Todos: o compromisso de Dakar. P. 16

Diálogo com os alunos na roda de conversa

Segundo orientações do curso, o passo inicial do educador seria o de apresentar-se à direção da escola e aos professores com intuito de expor a proposta do projeto de extensão à comunidade. Após essa fase, a reunião seria com os alunos, por meio de uma roda de conversa, na qual se estabeleceriam as situações significativas que faziam parte do cotidiano do educando morador daquela região de Guarulhos. Ao mesmo tempo, recordava-me de textos acadêmicos que emergiram na preparação do primeiro encontro com os educandos, dentre eles, uma referência do grupo de estudos de memória do bairro, quando preparávamos o roteiro do filme MESOPERIFERIA³ que, da mesma forma, buscava em rodas de conversa ou entrevistas individuais elos entre presente e passado.

(...) Stern concilia a suposição de que existe uma memória “pura”, mantida no inconsciente com a suposição de que as lembranças são refeitas pelos valores do presente, no que se aproxima de Halbwachs e de Bartlett. Em termos experimentais, essa dualidade de pressupostos torna muito complexa a resposta à pergunta: qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória. (BOSI, 1983, p. 68)

Numa quarta-feira de Agosto de 2015, iniciamos nossa roda de conversa com uma turma de ciclo I, coordenado pela Prof^a Sônia que, ao menos na lista de chamada, constava de 34 alunos matriculados.

3 Filme dirigido por Rogério Nogueira, inspirado em livro homônimo publicado em 2007, em parceria com a ONG Ação Educativa, que retrata a vida dos antigos moradores da zona nordeste de São Paulo. Sua pré-estreia aconteceu em 2016 e teve influência importante no projeto de extensão à comunidade descrito neste artigo. <https://www.youtube.com/watch?v=3IP9FWdYi5s>

Desses, 26 participaram da roda de conversa, que após explicações iniciais sobre os objetivos do trabalho, dinâmica e autorização de imagem, responderam às questões orientadoras.

Questões da roda de conversa

1) Eu quero começar convidando vocês a conversar sobre a importância dos estudos nesse momento da vida. Por que vocês não estudaram ou continuaram os estudos quando eram crianças? Qual o objetivo de vocês ao retornarem para a escola?

2) Outro tema que queremos conversar é sobre a escola e a diversidade na Educação de Jovens e Adultos. A sua turma é *composta por pessoas de diferentes idades, gêneros, etnia/raça e necessidades especiais?* Essa diversidade é considerada nos conteúdos em sala? Vocês acham que são questões importantes para serem estudadas?

3) Esta localidade onde moram tem uma história própria; seus moradores têm saberes e fazeres, isto é, tem uma identidade. Quais atividades culturais são realizadas e por quem? Tem outras atividades de trabalho, de esporte, de lazer, de saúde que algum morador ou grupo de moradores realiza?

4) Para finalizar, peço que cada um de vocês diga uma situação significativa dessa comunidade.

Bosi, ao citar em seu livro *Memória e Sociedade* o trabalho de dois autores pioneiros na análise da memória, contrapõe as afirmações de Bergson, que lhe dava “estatuto mais espiritual”, às de Halbwachs, cujo enfoque é o ambiente social no qual interage o indivíduo:

(...) A mudança de visada se dá na própria formulação do objeto a ser apreendido: Halbwachs não vai estudar a memória, como tal, mas “os quadros sociais da memória”. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficaram adstritas ao mundo das pessoas (relação entre corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu

relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse convívio (BOSI, 1983, p. 54)

Partindo dessa perspectiva inicial, os relatos gravados dos educandos do ciclo I da EJA da EPG Capitão Gabriel, de certa forma, materializavam os ensinamentos da autora, que relata que “por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, ideias, nossos juízos de realidade e de valor.” (BOSI, 1983, p. 56)

Os relatos iniciais dos educandos moradores do bairro Jardim Flor da Montanha em Guarulhos.

No capítulo *Ensinar exige escutar*, da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, encontramos um relato instigante sobre nossa incapacidade de ouvir por conta da velocidade contemporânea das ações e, evidente, de nossa recusa em partir de experiências já vividas pelo outro em virtude de nossa ansiedade em transmitir aos educandos o que nos parece pronto e acabado, certo e exato, digno e apropriado àquelas pessoas que mal conhecemos. Relê-lo foi indispensável para a continuidade do trabalho:

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. So-

mente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 2011, p. 116)

No decorrer dos relatos dos educandos do Ciclo I da EPG Capitão Gabriel podemos constatar uma das realidades que caracterizam o público desta modalidade de ensino, norteados pela primeira pergunta da roda de conversa, que questionou o motivo da não permanência na escola durante a infância e juventude e o que motivou a volta aos estudos. Desta forma, por meio das entrevistas ao grupo, pudemos entender porque, afinal, boa parte daquelas pessoas continuou tardiamente seus estudos:

Fran (BA): *“Não deu, não estudei porque meu pai, minha mãe me criou na roça...pra mim limpá, pega...catá feijão, arroz...”*
... *“Preciso estudá pra arranjar um melhor trabalho pra mim (...)*

Sandra (BA): *“Meus pais não viam educação e o ensino como eu vejo hoje (...) Eles sempre deram preferência para trabalhar... primeiro você trabalha depois você estuda... e o tempo vai passando e isso vai ficando em segundo plano (...) e você acaba chegando a um ponto como é meu caso com 40 anos, que comecei a estudar de uns anos pra cá (...)*

Adeildo (BA): *“Eu, quando criança, estudei, mas não soube aproveitar (...) o meu pai era um pouco (...) meu pai era anal-fabeto e era um pouco rígido demais e achava também que você devia dar prioridade ao trabalho e não tanto ao estudo...educação ficava em segundo plano (...)*educação era educação dele... do jeito dele ...

Fátima (BA): *“O meu também era assim, eu estudei até a quarta série, só que quando estudei até a quarta-série era no interior ... na cidade tinha que pagar pra ir pra cidade (...) tinha que morar na casa de alguém, minha mãe disse “não”, o meu pai disse*

quarta série tava bom demais para estudo (...) Quando eu cheguei por aqui mesmo eu escolhi o emprego que queria trabalhar, hoje em dia, vai escolhe!... não escolhe!

Benê (BA): *(...) é assim, eu não tive uma oportunidade, né?.. Os meus pais, minha mãe não deu pra gente, como dizem (...) o trabalho vem em primeiro lugar, o estudo por último.(...) Eu acho que é oportunidade, perdi muito, né, tive várias oportunidades, não sei porque(...) por falta de estudos (...)*

Joilda: *“(...) eu nunca, assim, tive oportunidade porque com 6 anos de idade eu já trabalhava, na roça(...) depois em São Paulo, com minha família (...) somos em dez irmãos (...) tive que ajudar minha mãe, minhas irmãs (...) Hoje eu to voltando porque é muita oportunidade que a gente perde, emprego (...) porque não pega a gente sem ler, escrever (...)*

Givaldo (BA): *“Comecei trabalhar com seis anos na roça... trabalhava em fazenda (...) Minha mãe colocou eu na escola tinha 9 anos. Quando eu fiz 10 anos ela faleceu (...) meu pai tirou nós e (...) para ajudar outros irmãos (...) Apareceu a oportunidade de ser encarregado, eu não quis por causa do estudo também (...)*

Cosme (BA): *“Meu nome é Cosme, nasci na Bahia... também não tive infância, eu fui criado sem pai nem mãe (...) é difícil, né? (...) Eu não tive chances de ir pra escola porque morava com uma tia minha e ela só batia na gente e quando meu outro tio me mandava pra escola, ela disse que não, que tinha que ganhar dinheiro pra ela (...)*

(Transcrição de parte vídeo da EPG Capitão Gabriel, ciclo 1, em 14 de agosto de 2015)

Como era exigência do Projeto a escolha de um tema para o projeto de extensão, feita a partir dos relatos dos alunos de EJA, verificou-se que o tema *exclusão social da infância na Educação de Jovens e Adultos* parecia comum a eles. Por outro lado, numa das reuniões presenciais do curso da UNIFESP, os tutores, ao ouvirem meu relato, elencaram na lousa da sala de aula onde estava acontecendo o encontro, todos os

temas que poderiam ser trabalhados naquela escola. Dentre eles: uso e ocupação do espaço urbano; especulação imobiliária; registro/resgate histórico do bairro; imigração.

Outras observações foram mencionadas pelo grupo como possíveis instrumentos de pesquisa para o desenvolvimento de extensão à comunidade: a importância do Orçamento Participativo e a possibilidade de alterações no Plano Diretor de Guarulhos, que estavam próximas de acontecer. A menção do filme *Narradores de Javé*, utilizado posteriormente em umas das aulas como material de reflexão dos alunos da EPG Capitão Gabriel demonstrava a importância dos encontros presenciais do curso da Unifesp, que se alternavam com o trabalho à distância.

Sob a ótica freireana, só existe um diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo assim um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso e de valentia e liberdade. Assim, o diálogo faz-se numa relação horizontal, baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico.

Flor da Montanha: vidas à procura da cidadania plena

Embora diversos temas acompanhassem as falas do educandos, percebemos, a professora da sala e eu, que a questão das raízes, que foram formadas no local de moradia pelos educandos moradores, se sobressaía em relação aos outros assuntos.

Cosme: “Essa comunidade aqui (...) é que o pessoal é muito parado e se acomodou porque a gente já lutemos tanto para pega o título de posse de 90 anos e até hoje nós não conseguimos porque teve duas lideranças (...) tem a liderança do lado de cá (...) do outro lado lá que é pior (...) então quando saía um benefício pra um lado então os dois e não saía por outro então os dois entrava em atrito (...) pra briga (...) foi barrado(...) quando chamava

uma criança, uma reunião pessoa nenhuma ia (...) teve muitas reuniões pra pegar o título de posse, mas não pequeno (...) Quem levava mais gente que pegava a posse (...)

Adeildo: *“Eu moro aqui desde 2002 até agora (...) eu fiz parte de um projeto que envolve politicamente e a gente sabe eles são aproveitadores, se aproveita das necessidades nossa (...) no nosso caso mesmo, nós fizemos quermesse, um monte de negócios pra arrecadar dinheiro, fomos atrás desse negócio de Minha casa Minha vida (...) tem ao menos uns 20 cadastros já, mas até hoje não saiu nada (...) Uma vez eu tava trabalhando e minha mãe me ligou (...) aquela felicidade que tinha chegado uma carta pra mim e que tinha saído um apartamento (...) cheguei aqui, que nada!...era mais uma reunião que a gente tinha que participar (...) Eu sei que eu levei bastante gente para as reuniões...dizia: vamos, gente!! Pegava o carro e leva duas, três vezes na Secretaria da Habitação (...)*

Marta: *“Eu vim pra cá pequena, fui criada aqui e (...) que ir para outros lugares, aí eu digo “vamo ficar aqui”, não, quero morar aqui, eu gosto é daqui... Tenho meus conhecimentos que é tudo daqui...”*

Fátima: *“Fez 27 anos que vim morar aqui, na Santa Mena, mas assim, se tivesse outro lugar pra ir, se estivesse se estruturado tudo, a gente mudaria daqui mesmo, da comunidade, e é difícil, porque pra você financia uma casa, uma apartamento...porque só quem tá novo mesmo, porque quem tá com mais idade é difícil (então) em termos de compra as coisas, farmácia é perto (...) eu gosto daqui (...)*

Valdirene: *“é sossegado, o mercado é perto, vai até ali tem mercado perto (...) o pessoal todo é bom ...”*

Fran: *“Médico perto tem, tem o postinho também, né?, mercado, como ela falou, também (...) um maior sufoco pra mercado, era tudo longe...o Carrefour bem longe...”*

Joilda: *“Ah, eu gosto de morar aqui, minha família toda mora aqui, entendeu, minha casa é perto, sempre perto, médico perto (...) igual minha ti estava falando, lá no São Rafael, eu morei*

lá também bastante tempo, então, era pessoas matando na sua frente (...) aqui não, é sossegado, a gente entra e sai a hora que quer (...) eu gosto de morar aqui, adoro morar aqui.

Cosme: “Também gosto de morar aqui, meus filhos foram criados tudo aqui, os quatro passou por essa escola aqui, passou pelo Julieta (EM), passou pelo Brasília, né?...Antigamente, quando vim morar aqui não tinha nada, não tinha Carrefour, não tinha Roldão, não tinha nada, nós ia tudo pro Centro....”

O tema memórias do bairro, novamente, se fez presente no segundo encontro. Entretanto as falas traziam um receio profundo de que, com a construção de um shopping próximo ao local, o Jardim Flor da Montanha, que já se caracterizava como uma ocupação às margens de um córrego fosse varrida do mapa de Guarulhos. Esses comentários foram feitos após o encerramento das gravações, ao questioná-los sobre o papel da construção do Shopping Center próximo às suas residências e se utilizavam os serviços e lazer oferecidos por ele.

Expomos aos educandos que aquele receio não era absurdo, pois com o acirramento da especulação imobiliária em Guarulhos, ao poucos a população mais pobre poderia ser transferida para locais mais afastados.

Após a discussão inicial, tiramos o seguinte encaminhamento:

Organizaríamos uma exposição com imagens e documentos da região na escola, convocando a comunidade para participar do Orçamento Participativo que aconteceria em local próximo à comunidade;

Assistiríamos ao filme *Narradores de Javé*, cujo enredo ajudaria a entender como se realizaria a construção de uma história oral e, ao mesmo tempo, o processo de organização de uma comunidade frente aos desmandos de uma classe dominante;

Ficariamos encarregados de levar à escola um técnico da prefeitura que daria aos moradores um panorama das políticas públicas da prefeitura para a região.

O desenvolvimento das ações na EPG Capitão Gabriel

Com relação ao filme *Narradores de Javé*, vídeo por mim deixado com a professora titular da sala, sua exibição deu-se no início de setembro, e não pude acompanhar a atividade dessa noite. Seu relato posterior foi o de que os educandos assistiram ao filme tranquilamente, e que sua identificação com alguns personagens foi automática. Dessa forma, ao solicitar da sala fotos antigas e documentos para a exposição e resgate da memória do bairro, houve aceitação de todos, embora o recolhimento do material para a exposição na escola não tenha sido satisfatório conforme combinado com a direção da EPG, por demandas internas no período em que o trabalho foi desenvolvido.

No tocante ao estudo das leis, aproveitamos a experiência dos relatos dos educandos Cosme e Adeildo, que já haviam tentado em várias oportunidades regularizar a área ocupada e seus respectivos terrenos. Entretanto, as várias reuniões das quais participavam nada tinha de concreto para regularização dos lotes do bairro. Em virtude disso, deveríamos estudar melhor as leis que determinariam a regularização daquele espaço do município de Guarulhos esquecido pelos governos passados.

Aproveitamos o último encontro de Agosto e levamos aos educandos pequenos recortes das leis que, junto às lembranças de Cosme e Adeildo, trariam maior organicidade às ações estabelecidas pelo grupo.

O Plano Diretor é uma lei municipal que estabelece diretrizes para a ocupação da cidade. Ele deve identificar e analisar as características físicas, as atividades predominantes e as vocações da cidade, os problemas e as potencialidades. Segundo informações retiradas do site da Prefeitura de Guarulhos:

O primeiro Plano Diretor da Cidade de Guarulhos foi aprovado através da Lei Municipal número 1.689, de 30 de dezembro de 1971, construído a partir de um Plano Urbano de 1969, elaborado pelo escritório do arquiteto Jorge Wilhelm. [...]

O segundo Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, Econômico e Social, aprovado em 2004, através da Lei Municipal nº 6.055, que continua vigente e que é o objeto desta revisão, foi construído a partir dos preceitos definidos pelo Estatuto da Cidade, Lei Federal nº 10.257/2001, e teve como principal avanço, a participação popular na sua elaboração e ao longo de sua vigência, a elaboração de diversos Planos Setoriais e o amadurecimento do Sistema de Gestão do Planejamento.

Ou seja, ainda estava vigente o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, Econômico e Social aprovado em 2004, que segundo informações de uma das coordenadoras do curso, estava em vias de ser modificado. Entretanto, ao discutir seu conteúdo com os alunos, fica nítido a menção sobre a participação popular em sua elaboração, o que deveria levar os moradores da região a maior participação política para enfrentar os problemas da região.

O Projeto de Lei de nº 113/2006, que dispõe sobre o uso, a ocupação e o parcelamento do solo no município de Guarulhos e dá providências correlatas, foi também pesquisado para que os educandos pudessem ter acesso ao máximo de informações possíveis, que lhes levassem cada vez mais autonomia em sua luta pela moradia digna. Novamente, os ensinamentos de Paulo Freire, percorrem cada passo desse trabalho, quando afirma em *Pedagogia do Oprimido*:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2014, p. 62.)

No quadro abaixo, pesquisamos os artigos 1º e 2º da lei em questão acima, disposições importantes que colaboram para entender o Plano Diretor da cidade de Guarulhos.

Art. 1º Esta Lei disciplina o uso, a ocupação e o parcelamento do solo no Município, de conformidade com a Lei nº 6.055, de 30 de dezembro de 2004, que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, Econômico e Social do Município de Guarulhos.

Art. 2º O disciplinamento do uso, da ocupação e do parcelamento do solo têm por objetivos: I - orientar e estimular a geração de atividades econômicas; II - proporcionar uma melhor distribuição das atividades no território, de modo a: a) viabilizar a oferta de empregos próximos à moradia, reduzindo o tempo de circulação; b) assegurar a proteção das áreas de preservação ambiental e dos imóveis com valor histórico, cultural ou paisagístico; c) reduzir os impactos decorrentes de equipamentos do Aeroporto Internacional; d) preservar as áreas destinadas ao uso residencial; III - garantir a utilização adequada dos imóveis, considerando sua inserção no macrozoneamento e a função social da propriedade; IV - disciplinar a implantação dos empreendimentos de impacto, de modo a evitar desconforto à vizinhança; V - estimular a produção de moradias, em especial de habitação de interesse social; VI - promover a regularização urbanística e fundiária; VII - estruturar e orientar o desenvolvimento urbano da cidade, de forma sustentável; VIII - melhorar a qualidade de vida da população.

Segundo informações do site da Prefeitura de Guarulhos sobre o que é Orçamento Participativo, retiramos as seguintes informações:

O Orçamento Participativo é um mecanismo direto de participação popular. Através dele, a população discute e decide sobre o orçamento público e as políticas públicas, e faz o levantamento das necessidades de seu setor para discutir as prioridades de acordo com o orçamento do município. Dessa forma, o cidadão passa a ser um protagonista permanente da gestão pública, não restringindo sua participação apenas ao ato de votar.

É um dos instrumentos de Participação Cidadã que rompe com as formas tradicionais de governo.

Neste processo, as definições sobre como e onde serão aplicados os recursos contidos no orçamento são debatidas e definidas com a população.

Entender o que é Orçamento Participativo significa saber o que o governo faz com o dinheiro recolhido pelo contribuinte.

No terceiro encontro com os educandos da EPG Capitão Gabriel, essas informações foram socializadas aos que não puderam comparecer em todas as aulas. Na mesma oportunidade, foram recolhidos os materiais *escaneados* para a confecção de um banner que sintetizasse com imagens a história do bairro e a dos moradores do Jardim Flor da Montanha. A ideia de uma exposição de imagens e documentos de toda a escola não conseguiu ser colocada em prática conforme comentário anterior. Entretanto, as fotos e documentos obtidos tiveram importância na confecção do *banner* exigido na conclusão do curso da UNIFESP e utilizado na palestra proferida posteriormente pelo representante da prefeitura sobre Usos e Ocupações do Solo Urbano.

Nesse mesmo dia os educandos foram avisados para que convidassem todos os colegas da escola e lideranças locais para que recebessem, em outubro daquele mesmo ano, o representante da prefeitura, que falaria sobre usos e ocupações de solos da região Jardim Flor da Montanha.

A fase final do trabalho e o início da mobilização contra a especulação imobiliária

Após diversas tentativas junto à Coordenadora do Orçamento Participativo do Município de marcar uma reunião dentro da escola, conseguimos efetivar um encontro, por meio de outros contatos, com Plínio Soares, assessor da SDU (Secretaria de Desenvolvimento Urbano) de Guarulhos. Enviamos a ele, por email, o resumo do projeto de extensão à comunidade, até então desenvolvido, com os possíveis temas que gostaríamos que fossem abordados no dia de sua palestra.

Em 28 de outubro de 2015, numa quarta-feira, a EPG Capitão Gabriel José Antônio, com aproximadamente 80 pessoas da comunidade, gestores, representante da Secretaria da Educação de Guarulhos e professores participaram da palestra com o representante da Secretaria de Desenvolvimento Urbano. Informações inéditas sobre a ocupação desenfreada em Guarulhos com dezenas de novos empreendimentos imobiliários, inclusive, os iniciados próximo ao Parque Shopping Maia, foram trazidas pelo palestrante. Tais iniciativas, assim como previam os educandos da EJA da EPG Capitão Gabriel, causariam inúmeros transtornos aos moradores da região.

Em meio às explicações sobre o Plano Diretor da cidade e o processo de discussão iniciado para sua nova remodelação, o técnico da SDU (Secretaria de Desenvolvimento Urbano) respondeu às questões dos educandos moradores sobre litígios entre o Ministério Público e a Prefeitura de Guarulhos relativos à região, entretanto classificou como improvável a remoção de um bairro inteiro da região por conta de sua ocupação às margens de um córrego canalizado quase por completo.

Outro aspecto interessante da palestra versou sobre o processo de apropriação dos imóveis da região pela classe dominante local, o que causava a “expulsão dos moradores” mais vulneráveis à especulação imobiliária. Esse processo se daria pela compra de pequenos estabelecimentos e imóveis, aos poucos, aproveitando-se da vulnerabilidade financeira de moradores locais, situação comum em bairros desvalorizados pela lógica da especulação imobiliária.

Ao final da palestra, diversas perguntas foram dirigidas ao representante da prefeitura que respondeu de forma satisfatória quando o tema se encontrava em sua área de atuação.

Considerações finais

Os jovens e adultos necessitam de uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente

voltadas para o convívio social e o exercício da cidadania. Em razão disso, é necessário estabelecer um diálogo entre as diferentes áreas, superando a ideia de transmissão de conteúdos para uma abordagem que construa, com os educandos, os temas que serão trabalhados, as opções metodológicas, bem como o tratamento a ser dado aos conteúdos e aos processos de avaliação na sala de aula e nos espaços educativos.

Em uma sociedade marcada historicamente pela exclusão social, o trabalho político-pedagógico deve pautar-se na inclusão social, na construção democrática e participativa e na superação das desigualdades sociais. Precisam fazer parte deste currículo temas que despertem o senso crítico, que dialoguem com a cultura, a ideologia, a estrutura social e as relações de poder. Educar-se significa transformar relações, o modo de pensar e agir socialmente. Portanto, a educação trabalha com o sujeito frente à realidade de maneira crítica e consciente para que possa compreender, se apropriar e interferir nesta realidade.

Os resultados obtidos com o projeto de extensão à comunidade propiciaram aos educandos, moradores do bairro, maior organização na construção de práticas e ações representativas, mobilizando-os a participarem do Orçamento Participativo e do Plano Diretor da cidade. Por meio do conhecimento básico da legislação que rege direitos e deveres da população em geral, inclusive dos que são excluídos do processo de suas formulações, o trabalho poderá ter continuidade junto à comunidade nos demais aspectos levantados como problemas a serem superados pelos moradores do bairro.

Educação e participação política, particularmente dos educandos da modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos, são condições *sine qua non* para verdadeiras mudanças sociais. O direito à cidadania plena, possibilitando aos moradores estudantes da região do Jardim Flor da Montanha se afirmarem como sujeitos do processo de mudança social, cremos, foi potencializado pela nossa proposta de intervenção educacional, a partir do tema gerador moradia e cidadania.

Referências bibliográficas

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1983
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 57ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014
- Orçamento Participativo - <http://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/orcamento-participativo-op>
- SME DOT Educação de jovens e adultos: princípios e práticas pedagógicas – 2015 São Paulo, SME/DOT, 2015. <http://planodiretor.guarulhos.sp.gov.br/>

Sobre as autoras e os autores

Aline Abbonizio

É professora do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, onde atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desenvolve pesquisas sobre educação escolar indígena e inovação educacional.

Ednéia Gonçalves

É bacharel em Sociologia e Política pela FESP-SP, formadora de docentes e gestores educacionais na área de EJA e relações étnico-

raciais no Brasil e em projetos de cooperação técnica internacional em países africanos lusófonos. Assessora da área de Educação da Ong Ação Educativa.

Fernando Rodrigues de Oliveira

É mestre e doutor em Educação, professor adjunto da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Integra o Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” e atuou, em 2016, junto ao Projeto de Extensão Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º. Segmento – Proef-1/Ceale/UFMG.

Francisca Izabel Pereira Maciel

É doutora em Educação, professora associada da FaE/UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) FaE / UFMG; coordenadora da pesquisa “A Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” e do Projeto de Extensão: “Educação de Jovens e Adultos” da UFMG - 1o. Segmento – Proef1/Ceale/UFMG.

Jarina Rodrigues Fernandes

É doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos.

Maria Alice de Paula

É graduada e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1983), mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo (2002) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007). Professora universitária aposentada e consultora em Educação de Jovens e Adultos.

Maria Clara Di Pierro

É professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio pós doutoral no Teachers College, Columbia University (EUA). Orienta e realiza pesquisas sobre políticas de educação jovens e adultos.

Mariângela Graciano

É professora do Departamento de Educação da UNIFESP, coordenadora do Programa Residência Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, é mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, e tem como foco de pesquisa temas relacionados à educação de pessoas adultas privadas de liberdade.

Roberto Catelli

Possui graduação em História e mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo. Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordena o Programa Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, é membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e um dos coordenadores do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF),

Rogério Nogueira

É graduado em Letras pela Universidade de São Paulo (2005) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010). Possui curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e

Inclusão Social pela Universidade Federal de São Paulo (2015). Professor de escola pública, dirigiu o filme MESOPERIFERIA (2005), baseado em livro homônimo.

Rosário S. Genta Lugli

É professora do Departamento de Educação da UNIFESP, onde leciona sociologia e orienta pesquisas no Programa de Educação e Saúde. Tem mestrado e doutorado em Educação pela USP. Seus interesses atuais de pesquisa dizem respeito ao cotidiano de trabalho dos professores.

Salomão Barros Ximenes

É professor do Bacharelado e do Mestrado em Políticas Públicas UFABC. Doutor em Direito do Estado (USP), com graduação em Direito (UFC) e mestrado em Educação Brasileira (UFC). É editor-associado da revista Educação & Sociedade e membro da Rede Escola Pública e Universidade.

Alameda nas redes sociais:

Site: www.alamedaeditorial.com.br

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi publicada em formato e-book em São Paulo na primavera de 2017. No texto foi utilizada a fonte Electra em corpo 10 e entrelinha de 15,5 pontos.