



salto
para o futuro



**Educação ao
longo da vida**

Ano XIX – Nº 11 – Setembro/2009

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Aos professores e professoras	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Apresentação da série <i>Educação ao longo da vida</i>	5
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
Texto 1 – Educação de jovens, adultos e idosos	14
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
Texto 2 – Práticas não-escolares e inclusão	20
<i>Luiz Gonzaga Gonçalves</i>	
Texto 3 – Políticas e práticas escolares	29
<i>Maria Margarida Machado</i>	

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Aos professores e professoras,

Em “Primeira lição”¹, Lêdo Ivo traduz, com poesia e contundência, a relação entre viver e aprender:

Na escola primária

Ivo viu a uva

E aprendeu a ler.

Ao ficar rapaz

Ivo viu a Eva

E aprendeu a amar.

E sendo homem feito

Ivo viu o mundo,

Seus comes e bebes

Um dia, num muro

Ivo soletrou

A lição da plebe

E aprendeu a ver

Ivo viu a ave?

Ivo viu o ovo?

Na nova cartilha

Ivo viu a greve

Ivo viu o povo.

O poeta fala, também, de diferentes aprendizagens que se dão ao longo da vida, na

relação com o outro, nos processos sociais. A poesia, assim como a vida, dá sentido até mesmo aos textos das antigas cartilhas, aparentemente desprovidos de significado. O poema ressignifica as “lições” da escola que, muitas vezes, não consideram a realidade dos alunos, seus saberes, seus interesses. Reafirma que aprendemos nos livros mas, principalmente, aprendemos nas conversas, nas ruas, nos muros...

E não são só os educandos que aprendem ao longo da vida, como nos ensinou Paulo Freire: *Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática*².

Com a série *Educação ao longo da vida* – que conta com a consultoria de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Pará e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – o programa Salto para o Futuro pretende possibilitar a reflexão das/nas práticas de EJA. Ao abordar experiências na educação de jovens, adultos e idosos, tanto

1 In IVO, Lêdo. *Poesia completa*. Rio de Janeiro, Editora Topbooks, 2004.

2 In FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

nos espaços formais, como nos não-formais, os programas destacam a importância do direito à educação, como um direito humano inalienável. Destacam, ainda, a relevância da participação de todos nos debates do Fórum

Internacional da Sociedade Civil (FISC) e da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que acontecerão em Belém do Pará, em dezembro de 2009.

Rosa Helena Mendonça³

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹

A educação de jovens e adultos está no cerne do debate sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino, ou seja, do acesso de todos à educação, bem como da permanência. Este direito precisa estar garantido nas políticas públicas e deve, também, ser fomentado pelos fóruns de debates, entre os quais a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA). Esta Conferência, promovida pela UNESCO, mobiliza as instituições oficiais para, no campo internacional, debater e definir políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos, como prioridade social. A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, a ser realizada no Brasil, na cidade de Belém do Pará, oportuniza a chamada de atenção para a política educacional e para as práticas escolares e não-escolares dessa modalidade de ensino na Amazônia. Com base na VI CONFINTEA e na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense, trazemos, nesta série de programas, três eixos temáticos para debate: (1) Educação de jovens, adultos e idosos: aprendizagem ao longo da vida; (2) Importância das práticas não-escolares ao processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas e; (3) Políticas e práticas escolares de educação de jovens e adultos como direito à cidadania e formação de professores.

5

Os sistemas educacionais vêm, historicamente, priorizando a educação da criança, ao estabelecer a faixa etária escolarizável dos 06 aos 14 anos, existindo uma racionalização do tempo de trajetória escolar pelo fator idade. A centralização do olhar para a criança e a secundarização da educação de adultos, que se apresenta como modalidade

de ensino, está pautada em uma visão essencialista de mundo, que considera estar a criança em processo de formação física, cognitiva, moral e social, enquanto o adulto já está pronto em seu processo de desenvolvimento. Há também um olhar pragmático. O tempo considerado para a aprendizagem é a infância, cuja perspectiva é de futuro, e na

¹ Doutora em Educação pela PUC- SP. Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Consultora da série.

fase adulta esse tempo de preparação para o futuro já passou. Quem não teve acesso à escola, ou não concluiu sua trajetória escolar nessa faixa etária, passa a ter dificuldades em iniciar ou prosseguir os seus estudos. Neste sentido, a atenção do sistema educacional é para a criança considerada em processo de desenvolvimento biopsicossocial, com uma perspectiva de futuro. Entretanto, este olhar essencialista e utilitarista sobre a educação em relação ao adulto é problematizado por educadores que consideram a educação como parte do existir do ser humano, a partir de uma visão existencialista e dialética de mundo.

Na visão de Freire (1997), homens e mulheres, como seres inconclusos, estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana. Para ele, “*o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento*” (1997, p. 55). Assim, a educação tem sentido para o ser humano, porque o seu existir é um estar sendo.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens

precisam de estar sendo (FREIRE, 2000, p. 40).

A educação tem sentido para o ser humano porque também o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. Considera Freire (2000, p.121) que: “somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio”.

A educação, então, é considerada como um direito do ser humano de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania. Neste sentido, a educação de jovens e adultos está no cerne do debate sobre a *exclusão social* e sobre a questão da *democratização do ensino*, ou seja, do acesso de todos os indivíduos à educação, bem como de sua permanência. Do reconhecimento dos excluídos, por fatores de idade e de classe, do direito de acesso à escola pública, do direito de “ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO, 1997, p. 3).

O reconhecimento dos direitos humanos precisa estar garantido nas políticas públicas e ser fomentado pelos fóruns de debates sobre a educação de jovens e adultos, entre os quais a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), promovida pela

UNESCO, que mobiliza as instituições oficiais para, no campo internacional, debater e definir políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos, como prioridade social.

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada em 1949, em Elsinore - Dinamarca, e as demais em: Montreal - Canadá (1960); Tóquio - Japão (1972); Paris - França (1985) e Hamburgo - Alemanha (1997). No Brasil, deverá ser realizada na cidade de Belém do Pará, em 2009.

Apesar de estar direcionada às instituições em âmbito de Estado, possibilita a mobilização da sociedade civil, como foi o caso da citada Conferência a ser realizada em Belém, que incentivou a criação do Fórum Internacional Sociedade Civil (FISC), que deverá congrega diversos segmentos sociais, com o objetivo de contribuir na discussão das políticas públicas da educação de jovens e adultos na VI CONFINTEA.

É importante destacar que essas Conferências, ao longo de sua existência, vêm trazendo para o debate temas fundamentais sobre a educação de jovens e adultos entre os quais: educação de adultos no mundo em transformação; educação de adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia; alfabetização e pós-alfabetização de adultos; educação rural; educação para a sustentabilidade ambiental, entre outras (VIEIRA, 2008).

Além disso, no decorrer das Conferências, o conceito de educação como aprendizagem ao longo da vida vem sendo consolidado, assim como o direito de aprender, visto como “indispensável à própria sobrevivência da humanidade” (VIEIRA, 2008, p. 17). A Declaração de Hamburgo, em seu Art. II, destaca que “a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”, tornando-se fundamental para o exercício da cidadania e para o processo de inclusão social. Esta Declaração, em seu Art. III, conceitua a educação de jovens e adultos como:

(...) processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos acontece ao longo da vida, em diferentes espaços e atores educacionais e da vida social.

Por ser realizada no Brasil, em uma cidade localizada na Região Norte, a VI CONFINTEA oportuniza a chamada de atenção para a educação de jovens e adultos desenvolvida na Amazônia, que tem como uma das suas principais características a diversidade biosocial e cultural.

A população de jovens, adultos e idosos na Amazônia convive, em termos da biodiversidade, com uma variedade de espécie animais e vegetais, em uma região constituída por uma vasta área de floresta tropical e de reserva de água doce, além de uma variedade de ecossistemas florestais: terra firme, várzea, igapós, manguezais, entre outros. Esta população também se caracteriza pela diversidade sociocultural por envolver: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, citadinos, entre outros, que vivem situações de pobreza e de exclusão social. São pessoas com uma experiência sofrida de vida e que vivem dificuldades também no campo profissional. De modo geral, são trabalhadores assalariados, do mercado informal ou do campo, situados num contexto geográfico diverso e complexo, (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, etc.), demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada, e que lutam pela sobrevivência.

A educação de jovens e adultos, então, tem o olhar voltado para pessoas das classes populares, que não tiveram acesso à escola, na

faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram “evadidos” da escola. Jovens e adultos excluídos pelo sistema econômico-social e marginalizados, ao serem rotulados como “analfabetos”, demarcando uma especificidade etária e sociocultural. Segundo Oliveira:

(...) o adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização [...]. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (1999, p. 59).

No cenário social, identificamos na Região Norte, conforme dados do IBGE (2006), índices preocupantes de analfabetismo (11,30%), analfabetismo funcional (25,59%) e de demanda da educação de jovens e adultos (56,96%). O analfabetismo é um indicador cultural que nomeia formas de diferenças, sendo o indivíduo não alfabetizado em rela-

ção ao alfabetizado visto por meio de representações entre as quais: “ignorante”; “incapaz de ver o mundo”, pelo fato de não saber ler e assinar o nome; “dependente”; incapaz de tomar decisões próprias e “inferior,” estando a inferioridade associada à pobreza, firmando sua posição limite como indivíduo e sua posição de classe.

Nesta perspectiva, o analfabetismo constitui uma forma ideológica de silenciamento dos pobres, das pessoas com necessidades especiais, dos negros, dos idosos, dos indígenas, entre outros, tornando-se o acesso das classes populares à alfabetização uma questão de igualdade social e de direito ao exercício da cidadania e à inclusão social.

A luta contra o analfabetismo bem como pela alfabetização e educação de jovens e adultos vem sendo construída pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas, por meio de práticas educacionais não-escolares e escolares. Entretanto, o que se observa é que as práticas educativas dos movimentos sociais não vêm sendo valorizadas na política pública da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como existe pouca interação entre os dois segmentos sociais, observando-se, às vezes, problemas de ordem pedagógica na passagem dos educandos dos grupos sociais organizados para a rede regular de ensino. Isto porque, enquanto os movimentos sociais pautam-se em propostas pedagógicas direcionadas às classes populares, as redes oficiais de ensino, em geral,

mantêm um ensino pautado em práticas tradicionais. Além disso, o problema de passagem dos programas de alfabetização à escolarização ocorre muitas vezes no âmbito do próprio Estado, pois várias campanhas, programas e projetos de alfabetização são financiados e coordenados pelo poder público federal, estadual, municipal, de uma maneira dissociada da escolarização.

O problema, então, é a dicotomia entre alfabetização *versus* escolarização, que precisa ser considerada nos debates da educação de jovens e adultos. Acrescenta-se, ainda, que a política da educação de jovens e adultos no Brasil, pautada em documentos como o Parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) e a Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000), entre outros, e que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais, apresenta algumas problemáticas que explicitaremos a seguir.

As Diretrizes Curriculares apresentam dois perfis de alunos da Educação de Jovens e Adultos, os vinculados às classes populares e os pertencentes a estratos sociais financeiramente privilegiados:

(...) são jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si [...]. Para eles, foi a

ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, 2002, p. 77).

Apesar de fazer referência aos jovens provenientes de estratos privilegiados, essa política precisa objetivar, sobretudo, superar a exclusão educacional de jovens e adultos pertencentes às classes populares, negados no seu direito constitucional de acesso ao sistema escolar. Exclusão expressa em termos estatísticos pelo número de analfabetos no país, correspondente a 10,38% com a população acima dos 15 anos, cuja demanda de educação de jovens e adultos é de 54,22% (IBGE, 2006).

A oferta da escolarização básica, através de cursos específicos e de exames supletivos, que podem ser realizados por instituições particulares, mantém a educação de jovens e adultos no sistema regular de ensino como modalidade de exercício da função reparadora, por ter um modo de existir próprio e atender a pessoas excluídas por sua diferença de idade/classe. Desta forma, a educação

de jovens e adultos continua no sistema educacional brasileiro secundarizada em relação ao ensino fundamental regular. Além disso, essa política faz referência aos jovens e aos adultos (que incorporam os idosos) sem considerar as especificidades de cada faixa etária. O adulto é concebido como “o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso” (Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, 2002, p.36).

Por meio da educação permanente² aparece a preocupação com a questão da diferença, tanto individual quanto cultural dos jovens e adultos. Há, também, a valorização da experiência extraescolar, validando-se os saberes dos jovens e adultos aprendidos fora da escola, admitindo-se formas de aproveitamento e de progressão nos estudos mediante verificação da aprendizagem (BRASIL,1996, art. 3º). Por isso, na organização do projeto pedagógico das Instituições considera-se importante o perfil e a situação real do aluno.

Assim, as Diretrizes Curriculares estabelecem a necessidade de formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos para a educação de jovens e adultos. Entretanto, é preciso, também, considerar a discussão sobre a compreensão da *educação ao longo da vida*, a construção conceitual de autores

2 Compreendida como uma educação que considere as necessidades e incentive as potencialidades dos educandos; promova a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem; esteja vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais; possua projeto pedagógico com flexibilidade curricular e os seus conteúdos curriculares devem estar pautados em 3 princípios: contextualização, reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. (PARECER CEB 11/2000. In: SOARES, 2002).

da educação popular como Freire (1993), para o qual a educação permanente apresenta uma dimensão humanista:

(...) na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza 'não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim saber que podia saber mais'. A educação e a formação permanente se fundam aí (1993, p. 20).

Destaca-se, ainda, a questão da formação de professores da educação de jovens e adultos. As Diretrizes estabelecem *uma formação qualificada e contínua para o docente*, visando superar a prática leiga e voluntária na educação de jovens e adultos. Propõem uma formação geral correspondente a todo e qualquer professor e uma formação específica direcionada à complexidade e às características da educação de jovens e adultos, além do aperfeiçoamento profissional continuado. Indicam, ainda, a *formação docente associada à pesquisa*, ressaltando a importância da universidade como locus de

formação. As questões que se levantam são: como realizar essa formação? Em que bases teórico-metodológicas? Assim, as problemáticas presentes nas políticas de educação de jovens e adultos apontam para a necessidade de se discutir tanto as políticas quanto as práticas educacionais ofertadas pelos movimentos sociais e pela rede oficial de ensino, cujo objetivo é possibilitar às pessoas jovens e adultas o direito à educação e, ainda, uma formação de qualidade ao professor que atua nesta modalidade de ensino.

Torna-se, então, oportuno, com base na VI CONFINTEA e na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense, trazeremos nesta série de programas, três eixos temáticos para debate: (I) Educação de jovens, adultos e idosos: aprendizagem ao longo da vida; (II) Importância das práticas não-escolares ao processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas; (III) Políticas e práticas escolares de educação de jovens e adultos como direito à cidadania e a formação de professores.

Estes três eixos temáticos são abordados nos textos da série.

TEXTOS DA SÉRIE *EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA*³

TEXTO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O primeiro texto da série apresenta a educação em uma concepção de mundo, que dimensiona o existir humano como um “estar sendo”, em processo contínuo de formação, bem como a educação como direito humano, que traz para debate a exclusão social e

a questão da democratização do ensino. Essas concepções fundamentam a necessidade de educarem-se as pessoas jovens, adultas e idosas, considerando-se as especificidades e os sujeitos dessa modalidade de ensino.

TEXTO 2 – PRÁTICAS NÃO-ESCOLARES E INCLUSÃO

O segundo texto busca discutir e refletir sobre a importância das práticas não-escolares para o exercício da cidadania e o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas, destacando-se a formação realizada e o incentivo que recebem para darem continuidade a seus estu-

dos na rede oficial de ensino. Práticas não-escolares de educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense também serão relatadas, focando-se os saberes dos educandos e a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores.

12

TEXTO 3 – POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES

No terceiro texto da série é debatida a política da educação de jovens e adultos e são relatadas práticas vinculadas às redes oficiais de ensino na Amazônia Paraense, discutindo-se questões como a alfabetização e a pós-alfabetização, a concepção de educação e a metodologia adotadas, a progressão escolar

de jovens e adultos no sistema regular de ensino, bem como a formação de professores, aspectos fundamentais para a garantia do direito de todos à educação.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refle-

3 Estes textos são complementares à série *Educação ao longo da vida*, com veiculação de de 14 a 18 de setembro de 2009 no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC).

tem sobre esta temática (*Outros olhares sobre a educação ao longo da vida*) e para as discussões do quinto e último programa da série (*Educação ao longo da vida em debate*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: MPOG/IBGE, 2006.

____ Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

____ Resolução CNE/CEB 1/2000. In: SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

____ Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

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

____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____ *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, set. Rio de Janeiro: ANPED, 1999.

SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, julho 1997.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. *Revista Alfabetização Solidária*, Vol. 7, nº 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008.

TEXTO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹

A educação é considerada direito de todos, por meio da universalização do Ensino Fundamental e Médio. A Constituição Federal de 1988 expressa ser dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria (Art. 208) e a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (Art. 4º). Entretanto, os sistemas educacionais vêm, historicamente, centralizando um olhar essencialista para a criança em detrimento dos jovens e adultos, na medida em que a infância é vista como o tempo de aprendizagem e fase de desenvolvimento psicossocial da criança, enquanto o adulto é considerado pronto em seu processo de formação. Com isso, a prioridade no processo de escolarização vem sendo direcionada para a educação das crianças e adolescentes.

Essa visão secundária em relação a pessoas jovens, adultas e idosas no sistema educacional fundamenta-se em uma concepção essencialista de ser humano e de mundo.

A palavra *essência* vem do latim *essentia*, que significa conjunto de atributos que caracterizam de forma universal o ser humano, ou seja, algo constitutivo e comum a todos os seres humanos. O ser humano é visto como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana (OLIVEIRA, 2006). Isso significa que cabe à educação desenvolver as características essenciais do ser humano.

Na visão essencialista de mundo a tese é a de que: *a essência precede a existência*. Isso significa que a essência humana já está dada, determinada antes de o ser humano existir (singular, temporal e espacialmente). A relação do ser humano com o mundo, então, é de acomodação, de conservação e de passividade. O ser humano está colocado

¹ Doutora em Educação pela PUC- SP. Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Consultora da série.

no mundo mais para contemplá-lo do que transformá-lo.

A educação considerada a partir de uma visão existencialista e dialética de mundo evidencia a importância da educabilidade do ser humano, como ser em permanente formação. Nesta perspectiva, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas se apresenta como necessária ao seu processo de humanização.

A palavra *existência* vem do latim *existere*, que significa modo de ser real próprio do ser humano; modo de ser em “situação”, ou seja, situado singular, temporal e espacialmente no e com o mundo. O ser humano é compreendido como *projeto de seus atos*, a sua essência é construída através de suas ações no mundo, em suas relações com o mundo.

Na visão existencialista de mundo a tese é a de que: *a existência precede a essência*. Significa dizer que o ser humano primeiramente existe e depois constrói a sua essência. O ser humano existe inicialmente e se define pelo que faz. Definindo-se pelo que faz, cada ser humano é um projeto que é vivido subjetivamente: “Compelido a projetar sua vida, é responsável por aquilo que faz” (CORBISIER, 1987, p. 94 e 95). O ser humano cria-se livremente a si mesmo.

O ser humano, nesta relação *com* o mundo, é também concebido, numa perspectiva dia-

lética, como ser de *práxis*, situado em uma realidade concreta, em um contexto histórico-social, no qual estabelece relações *com* os outros seres. A relação do ser humano *com* o mundo é de atuação, de autonomia, de interferência e de modificação do mundo. O ser humano é o sujeito do conhecimento, da história e da cultura.

Neste sentido, a educabilidade é uma ação especificamente humana, isto é, o ser humano se educa nas suas relações sociais, em função de seu inacabamento ou inconclusão, como explicita Freire (1997). A educação, tendo o inacabamento humano como suporte, constitui-se em um processo inerente ao existir humano, ao seu projeto de formação como pessoa humana e cidadão.

A educação se apresenta, então, como uma situação de conhecimento e de intervenção do ser humano no mundo e uma forma de comunicação humana.

Contra a ideia do homem geral e abstrato, possuidor de uma natureza imutável e objetiva, destaca Paviani (1988, p.33) a necessidade de se pensar a partir de homens e mulheres concretos. E desta relação constitutiva do ser humano com o outro e do ser humano com as coisas “nasce o sentido da educação como forma de comunicação com os outros, como forma de transformação da natureza e como invenção e manipulação técnica das coisas”.

Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em um processo permanente, bem como a educação tem como fim a própria formação do ser humano. A educação é também um processo histórico e sociocultural, porque se desenvolve no tempo humano, através das histórias de vida dos indivíduos e da história da sociedade.

Como afirma Brandão (1982, p. 7) “ninguém escapa da educação”, a qual está relacionada à vida humana.

“Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer,

para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. Neste sentido, jovens, adultos e idosos estão sempre aprendendo ao longo da vida, no cotidiano social e em diferentes espaços educacionais.

No contexto da educação de jovens e adultos, entretanto, há necessidade de explicitar-se o que se compreende por educação permanente, na medida em que pode apresentar diferentes sentidos.

Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em um processo permanente, bem como a educação tem como fim a própria formação do ser humano.

O conceito de educação permanente, por exemplo, apresentado nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2002) refere-se, predominantemente, às potencialidades e ao desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, é uma educação que considera as necessidades e incentiva as potencialidades dos educandos, bem como promove a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem. Diferentemente para Ga-

dotti (1981, p. 168) a educação permanente tem como objetivo a formação total do ser humano, sendo um processo que se desenrola enquanto dura a vida e pressupõe relações com o outro. “A educação permanente significa que não terminamos jamais de nos tornar

homens e que não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro”.

Em uma perspectiva humanista, Freire (1993, p.20) considera a educação permanente, pelo fato de o ser humano ser finito e ter consciência de sua finitude, bem como de, ao longo de sua história de vida, “não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim *saber que podia saber mais*”. Isto sig-

nifica que o “ensinar-aprender” e o “aprender-ensinar” são constituintes da existência humana e estão presentes na ação educativa.

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais pára de educar-se (FREIRE, 1993, p. 19 e 21).

Brandão (2002, p. 293-294) destaca que “a educação é por toda a vida”, pelo fato de ser uma “vivência solidária de criação de sentidos ao longo da vida e em cada um dos momentos da vida de cada ser humano”, não podendo ser pensada como uma “preparação para a vida”. Neste sentido, a educação deve “acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades de saber”.

Nas relações com o outro no mundo, o ser humano, ao longo da vida, aprende e ensina, cria sentidos para o que sabe e busca saber mais, sendo formado como pessoa e como cidadão neste processo de busca de conhecimento.

Estuda-se e deve-se estar sempre apren-

dendo, porque se é desde sempre uma pessoa cidadã, ou em construção da cidadania desde a tenra infância, ao longo de uma sempre contínua descoberta e recriação de si-mesmo com, para e através de outros. Para realizar isto é que se estuda – dentro e fora da escola – e se deve estar sempre aprendendo. Ao longo de toda a vida, a educação destinada à comunicação, e não ao trabalho destinado à produção, deve ser a experiência de identidade de cada um de nós (BRANDÃO, 2002, p, 79).

Nesta perspectiva, o ser humano tem o direito de ser educado independente de idade, sexo, classe social e etnia. Mas, o que se observa no cenário educacional brasileiro é um significativo quadro de exclusão escolar. Jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou não concluíram sua escolarização na época estabelecida pelos sistemas educacionais, apresentam dificuldades em iniciar ou prosseguir os seus estudos, sendo discriminados e excluídos socialmente.

As pessoas não escolarizadas geralmente são referidas de forma negativa, por serem vistas como pessoas que não possuem a capacidade de ler e escrever a palavra escrita. O analfabetismo, então, constitui-se um indicador cultural que nomeia formas de diferenças de capacidades individuais e de classes sociais.

Conforme Oliveira (2008; 1992), a referência

às pessoas alfabetizadas ou não-alfabetizadas apresenta duas visões: (1) uma técnica, na medida em que domina ou não os *códigos da leitura e da escrita*, estando capacitada ou não para interagir em uma rede de comunicação e (2) social, por referir-se ao *lugar social que ocupa*: dirigente, trabalhador, empresário, doméstica, etc. Visões que influenciam na construção de representações negativas sobre a pessoa denominada de “analfabeta”, entre as quais: incapaz de ver o mundo porque não sabe nada, “não saber ler” e “assinar o nome”; que não tem autonomia em suas ações, sendo capaz apenas de imitar, “anda por ver os outros andar”, “come por ver”, bem como sobre a educação de jovens e adultos vista como inútil, considerando-se que se o adulto já viveu a vida toda sem ser alfabetizado, de nada serve aprender a ler e escrever.

Para Campello (1990, p.35) a tese da inutilidade da educação de jovens e adultos significa concretamente “dizer a muitos jovens que não sonhem em aprender, que não

sonhem em melhorar de vida (...), que na medida em que não aprenderam enquanto eram crianças, não têm mais nem chance, nem capacidade para verem concretizado esse sonho. Ou esse direito?”

Assim, a educação de jovens e adultos traz para debate a questão da *democratização do ensino*, ou seja, do acesso de todos os indivíduos à educação escolar, bem como

da sua permanência, na medida em que o direito à educação escolar torna-se referencial de equidade social. Aponta, ainda, a necessidade existencial e política de educarem-se as pessoas jovens, adultas e idosas, de acordo com as suas especificidades etárias e sociais, ou seja, significa entender as suas condições de “pesso-

as humanas” e suas condições sociais de “não-crianças”, “excluídos” e “membros de determinados grupos e classes sociais” populares. Esta compreensão das necessidades e especificidades sociais da educação de jovens e adultos pelos (as) educadores (as) tem de se transformar em responsabilidade ética e luta política pela inclusão social.

Jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou não concluíram sua escolarização na época estabelecida pelos sistemas educacionais, apresentam dificuldades em iniciar ou prosseguir os seus estudos, sendo discriminados e excluídos socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

_____. *O que é educação*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 05 de outubro de 1988.

CAMPELLO, Ana. Sonhos e realidade num projeto de educação de adultos. In: *Revista Tecnologia Educacional*. Ano XIX, nº 95/96. Jul./Out.1990.

CORBISIER, Roland. *Enciclopédia Filosófica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alfabetização em Paulo Freire: apropriação da Leitura e da Escrita Crítica de Mundo. In: *Caderno de Formação Pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teórico-metodológicos*, nº 1 (mimeo), Belém: NEP/CCSE/UEPA, 2008.

_____. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____; SANTOS, Madeleine Barreto. *Publicações de Pesquisa: a educação de adultos e o desenvolvimento escolar da criança*. Belém: UNESPA, 1992.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

TEXTO 2

PRÁTICAS NÃO-ESCOLARES E INCLUSÃO

IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS NÃO-ESCOLARES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Luiz Gonzaga Gonçalves¹

Os documentos que tratam, direta ou indiretamente, da problemática da educação de adultos e da relevância de suas práticas não-escolares, no Brasil, são de importância fundamental para avaliarmos o alcance dos estudos e das análises efetuados. Com eles identificamos os passos que temos dado, ou não, em direção a formas de organização social capazes de construir uma sociedade brasileira, onde caibam todos e onde possamos ver o alcance do que é promover o que é de todos. O reconhecimento das capacidades inteligentes identificadas nas práticas não-escolares das pessoas jovens, adultas e idosas, no início da década de 1960, abriu uma perspectiva inédita para o que posteriormente foi entendido e buscado como educação popular. Uma educação que se reconstrói, o tempo todo, impulsionada pela investigação em torno do universo de vida e de pensamento dos educandos, e pela construção de uma sociedade fundada no diálogo e na visualização da dimensão política implicada na educação.

Frei Vicente de Salvador, em um livro escrito sobre o Brasil em 1627, entende que, na vida da Colônia de então, “nenhum homem é repúblico, nem zela, ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular” (p. 4). Em outras palavras, sua conclusão é a de que sua terra “toda ela não é república, sendo-o cada casa.”(idem) Quer dizer, a “casa” dos ricos é provida de tudo o que necessitam, porque têm a seu dispor escravos, pescadores, caçadores, transportadores, que a abastecem e gravitam em torno dela. Dito de outra forma, como os ricos estão bem servidos, vã é a esperança de que venha das pessoas de posse um maior cuidado com o que serve a todos.

Fernando de Azevedo, séculos depois, em seus estudos sobre a instauração da República, questiona os séculos anteriores quando vivemos emaranhados em uma construção social mantenedora de um individualismo, de um familismo e de privilégios que serviam apenas aos interesses dos grupos

1 Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor da Universidade Federal da Paraíba.

dominantes. Denuncia o modo como a República atualiza um “regime de educação doméstica e escolar próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados” (apud RESENDE, in SCHILLING, 2005, p. 43). O sociólogo e educador lamenta o fato de que, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, os eixos mais prósperos do país pouco avançaram em direção a uma proposta orgânica de feição democrática e menos elitista.

A solução vista por ele e também por Manoel Bomfim (1993) era de concentrar-se no debate em torno das condições sociais e não étnicas da formação do povo brasileiro. Esse seria o caminho para a formação de um espírito de cooperação nacional, de pátria e de nacionalidade. A proposta de Azevedo era a de “transformar essa estrutura por um conjunto de reformas políticas, econômicas e educacionais, rigorosamente concatenadas e impelidas numa direção firme e uniforme” (op. cit., p. 45).

As estatísticas sobre o acesso à leitura e à escrita dos brasileiros, ao longo do século XX, fortalecem as inquietações dos historiadores, sociólogos e educadores, entre outros, interessados em pensar um país democrático, um país capaz de integrar os grandes contingentes de brasileiros, de imigrantes, frente às oportunidades de mudança social. Havia expectativas, sobretudo, a partir das oportunidades surgidas com o desenvolvimento urbano e industrial no país. O censo

de 1900 (PAIVA, 2003, p. 95), todavia, apontava para 75% de analfabetos no país, o que muito incomodava os intelectuais daquele período.

Quanto a isso, Vanilda Paiva (op. cit.) lembrava algo importante: num país de origem rural, os grupos dominantes defendiam a ideia de que trabalhadores empregados no cultivo da cana-de-açúcar, do café, na criação do gado, os artesãos dos pequenos núcleos urbanos, os trabalhadores “livres” que possuíam pequenas propriedades e outros trabalhadores não necessitavam da leitura e da escrita para desempenharem sua atividade laboral. De fato, as pessoas que viviam no campo, nas grandes fazendas, os pequenos agricultores, os pequenos criadores autônomos, os pequenos pescadores de rios e de mar, os artesãos, os trabalhadores manuais tinham seu reconhecimento social garantido, mesmo sem o acesso ao código escrito.

Se esse reconhecimento social existia, esses trabalhadores eram suficientemente inteligentes para se darem conta da precariedade, da exploração e do abandono que diziam respeito às suas condições de vida e de trabalho. Mais recentemente, no sertão nordestino, fui surpreendido por verdadeiros provérbios populares, passados de geração a geração, como prova viva e contínua de uma constatação do abandono dos trabalhadores do campo, quanto ao acesso aos benefícios sociais. Ao longo da década de 1980, registrei

no sertão baiano, como parte de meu ofício de educador popular, a frequência de dois provérbios, que circulavam pela boca dos antigos, nas pequenas propriedades rurais. Diziam: “Não contamos com quase nada, o que temos de nosso é apenas a noite e o dia, só contamos com os recursos de nossas mãos. Somos como as aranhas e suas pequenas teias: as aranhas comem somente do que elas tecem”. Outros, mais pessimistas, quando incitados a darem um passo em direção às organizações sindicais populares, num primeiro momento, repetiam: “nosso melhor governo é a chuva”.

Lourenço Filho, em memorável palestra apresentada no Rio de Janeiro, com o título *O Problema da Educação de Adultos*, publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1945, alertava para os dados do recenseamento de 1940. Destacava, na ocasião, que 55% da população do país, a partir dos 18 anos, não era alfabetizada. A situação do Nordeste era a mais grave, com 70% de não alfabetizados. A palestra de Lourenço Filho, posteriormente artigo, é um dos primeiros e brilhantes trabalhos especificamente voltados para a educação de adultos. Uma curiosidade: nela o autor faz menção ao que, para ele, seria o primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil, escrito por Paschoal Lemme, em 1940, com o título: *Educação Supletiva*. O artigo de Lourenço Filho é interessante também por revelar as fontes bibliográficas que estão postas no

seu texto, as referências vêm, em sua quase totalidade, de autores norte-americanos.

O texto é explícito no sentido de defender e fundamentar uma educação de adultos diferenciada da educação de crianças. Diferenciada no sentido de valorizar as práticas sociais dos adultos, o que cobra das práticas docentes um diálogo aberto com o adulto, de modo a fazer aparecerem os assuntos de seus interesses imediatos, de sua experiência de vida, de sua oralidade, de suas aspirações ligadas ao desejo de estudar. Na proposta de Lourenço Filho, o educando adulto precisa ser tratado na sala de aula como um sujeito que enfrenta problemas concretos, que defende interesses práticos, caso contrário este não perseverará em seus estudos.

O texto é um testemunho de que deixamos de avançar no campo da educação de adultos não por falta de ideias e de propostas pedagógicas capazes de superar o atraso histórico em relação à escolarização em nosso país. Se pouco avançamos na oferta de uma escolarização ampla e aberta às exigências do século XX, ou propícia a “uma civilização em mudança”, como pensava Lourenço Filho, isso dependeu muito mais das grandes dificuldades já apontadas por Fernando de Azevedo, ou seja, alimentadas pelas contradições históricas que impediam uma refundação das bases de ação política e econômica dos novos grupos dominantes.

No século XX, o que prevaleceu nos diagnósticos sobre a sociedade brasileira foi a problemática da heterogeneidade cultural, étnica e regional das classes populares. Esta dispersão, vista como decepcionante, é adotada tanto pelas forças políticas interessadas nas transformações sociais do país quanto pelas forças políticas conservadoras. Eder Sader e Ana Maria Paoli (In: CARDOSO, 1986, p. 45), a partir do que foi enunciado, destacam que aquilo que se elabora sobre as camadas populares e o futuro almejado “vem de uma questão que se situa fora delas, fora de suas relações sociais concretas e vividas”. Com isso, perdem-se de vista “as práticas culturais vivas e significativas da população [que] aparecem como obstáculos sociais e políticos (...). Tanto à direita quanto à esquerda, o que se lamenta, até então, concretamente “são dinâmicas culturais que não geram política no sentido postulado (op. cit., p. 45)”.

Nas décadas de 1950 e de 1960, como analisa Aída Bezerra (In: BRANDÃO, 1983, p. 22-23), as universidades ganham espaço na sociedade. Os cursos universitários que se abriam para a formação em ciências sociais vão fortalecer e legitimar a presença dos setores médios da sociedade e dos intelectuais, dispostos a ultrapassar os muros das academias, cada vez mais fortalecidos pelas iniciativas de sair do domínio das elaborações ensaísticas em direção a uma aproximação mais investigativa e exploratória acerca da

diversidade constituinte da realidade brasileira. Os ventos democráticos favoreciam esta aproximação dos intelectuais, dos estudantes universitários com os setores populares. Coincidentemente, setores progressistas da Igreja Católica, com ramificação pelos espaços mais afastados do país, experimentavam, com o Concílio Vaticano II, possibilidades renovadas de atuação a serviço dos trabalhadores urbanos e rurais do país.

O Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, o serviço de extensão cultural da Universidade de Recife e o Movimento de Educação de Base foram expressões das mais significativas dessas novas tendências de atuação popular. O respaldo que esses movimentos encontravam nos governos de renovação, tanto das instâncias federais, quanto das estaduais e municipais, era perfeitamente compreensível. As propostas desses governos consolidavam-se exatamente através de uma inserção de parcelas da população até então postas à margem dos mecanismos de sustentação dos poderes constituídos. Aída Bezerra (op., cit., p. 24) entende porque o Nordeste desempenhou um papel preponderante nessas iniciativas, que depois ganharam vulto nacional. A região experimentava um alto nível de tensão social no campo, um crescimento desordenado dos centros urbanos, completamente desaparelhados quanto aos serviços públicos básicos abertos à população em geral. Além disso, o clima de liberda-

des democráticas contribuía para apressar a derrota das tradicionais lideranças políticas da região.

No tempo em que atuou no Movimento de Cultura Popular do Recife, Paulo Freire (1975, p. 102-03) coordenava um projeto que era chamado de “círculo de cultura”. O nome era criado de forma proposital para se soltar dos procedimentos reinantes no espaço escolar, de modo que, em lugar do professor, havia o *coordenador de debates*, em lugar da aula, o *diálogo*. O intuito era o de gerar debates de grupos em torno das possibilidades de ação concreta, uma vez firmada uma compreensão das situações-problemas. Os temas abordados nos grupos eram selecionados a partir de entrevistas para identificar os problemas considerados de interesse pelos participantes, como “Nacionalismo”, “Evolução política do Brasil”, “Voto do analfabeto”, etc. Com o êxito dos seis meses de experiência, dizia Freire, “perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira” (op. cit., p. 103).

A construção do método de alfabetização exigia, portanto, aprofundamentos para além das entrevistas iniciais com os traba-

lhadores. Exigia uma dinâmica de investigação inicial e continuada para se entender e atualizar uma compreensão acerca das estratégias de apropriação do mundo que os sujeitos populares detinham para viver as dimensões fundamentais de sua sociabilidade. É nessa perspectiva que Paulo Freire e sua equipe relativizavam o método em seu sentido estrito. O mais importante era criar um clima de produção de saberes através do qual os educandos adolescentes², os adultos e os idosos pudessem obter uma visão de conjunto de sua existência e, com ela, construir caminhos coletivos de transformação do seu mundo.

O que há de mais original nessa vertente pedagógica é que o educando existe e ele não se encaixa em modelos teóricos de compreensão já estabelecidos. Assim, para que a prática educacional aconteça, o diálogo é elemento fundante. Os movimentos de cultura popular teriam, então, aberto uma possibilidade histórica extremamente promissora: deixar de ver o futuro que envolve as práticas das classes populares fora delas mesmas, fora de suas relações sociais concretas, como indicavam Sader e Paoli.

Os passos dados nessa direção ganharam grande importância no Brasil e na América Latina, porque abriam caminho para um diálogo interessante, por exemplo, com as

2 Ao invés de jovens, como falamos hoje, diziam, naquela época, adolescentes.

propostas apresentadas pela UNESCO, especialmente desdobradas das Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEAs. Sabemos que as propostas assumidas pelos organismos internacionais de grande expressão veiculam ideias vinculadas a programas com práticas consideradas relevantes. A primeira CONFINTEA, por exemplo, de 1949, realizada em Elsinor, na Dinamarca, não deixou de trazer à tona o confronto guerra e paz. As escolas dos países desenvolvidos e o ensino regular não foram capazes de ajudar a garantir os planos de paz. Encaminha-se, então, uma educação continuada, para jovens e adultos, para além do que garantiam os limites da escola. Já a segunda CONFINTEA, realizada em Montreal, no Canadá, apresenta a educação de adultos inserida na perspectiva da Educação Permanente e da educação de base comunitária.

A Educação Permanente, afirmada por Pierre Furter, que esteve no Nordeste brasileiro no período em que o MCP e a Equipe de Extensão Cultural da Universidade do Recife concretizavam suas iniciativas, segue uma compreensão da educação para além dos limites da educação de adultos, tida como educação compensatória. A educação permanente

A educação permanente quer pensar a educação em sua amplitude, incluindo as modalidades formais e as não formais.

quer pensar a educação em sua amplitude, incluindo as modalidades formais e as não formais. Talvez por isso e por ter chegado ao Brasil próximo ao golpe militar, Brandão (1984, p. 159-60) considera que a educação permanente não conseguiu substituir a educação popular, não conseguiu êxitos por aqui, apesar dos esforços dos educadores e de intelectuais europeus.

Do que ficou dos anos de enfrentamento dos regimes militares, das crises dos movimentos populares e sociais do Brasil e da América Latina, da queda do muro de Berlim, das contradições advindas com as forças das esquerdas galgando os domínios do Executivo e do Legislativo, em todas as esferas do poder político, da globalização,

dos graves problemas ambientais, do neoliberalismo e de sua crise atual, poderíamos considerar que, no terceiro milênio, já não há restrições aos discursos político-educacionais progressistas. Muitas das ideias e das práticas conquistadas pelos movimentos populares e sociais já fazem parte dos discursos das altas cúpulas internacionais, nacionais e dos discursos dos representantes dos poderes locais. Isso, porém, não significa que as descobertas mais fecundas dos movimentos de educação popular tenham

sido praticadas, esgotadas ou levadas em conta, com todas as suas consequências. Os desafios que nos alcançam são enormes, especialmente no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, para que se fortaleçam seus espaços nas políticas públicas, de tal forma que se garantam condições objetivas de continuidade e de atualização de suas buscas e conquistas.

De qualquer modo, as práticas não escolares das pessoas jovens, adultas e idosas consideradas como desafios trazem indícios interessantes. Por exemplo, o 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (2005) realizado no Brasil mostra que 5% da população considerados sem escolaridade têm saberes correspondentes ao que foi apresentado na pesquisa como nível básico de alfabetismo, ou seja, equivalente a quem detém de 8 até 10 anos de escolarização; 1% dos que tiveram de um a três anos de escolarização detém o que corresponde ao nível de alfabetismo pleno, considerado em torno dos que detinham 11 anos ou mais de escolarização; 15% dos que estão na faixa de um a três anos de escolarização detém conhecimentos correspondentes ao alfabetismo pleno, considerado entre 11 ou mais anos. Fica, então, a pergunta: Quais os caminhos percorridos pelos entrevistados para a conquista desses níveis de alfabetismo fora dos espaços formais de escolarização? É importante destacar que o nosso olhar prefere concentrar-se nos números mais contundentes, que evidenciam

o baixo desempenho dos entrevistados que frequentaram mais longamente os espaços escolares e lograram resultados considerados pouco significativos ou frustrantes.

Por último, ainda não esgotamos as possibilidades concretas de investigar o alcance das práticas não-escolares no processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas. Ultimamente, fala-se muito, por exemplo, sobre a importância da valorização dos saberes prévios dos educandos. Esta questão não é tão simples quanto parece. Os saberes prévios dos educandos jovens, adultos e idosos não são coisas, são estratégias de sensibilidade e de inteligência que precisam ser investigadas constantemente. Essas estratégias não são estáticas, oscilam com as mudanças e as demandas sociais que alcançam a todos. Oscilam, evidenciando angústias, sofrimentos, expectativas e esperanças de quem aguarda uma nova oportunidade nos espaços de escolarização e de formação para a vida, a convivialidade e o trabalho digno. E essas estratégias que movem a vida dos educandos evidenciam que os espaços da educação de jovens, adultos e idosos agudizam a questão da heterogeneidade nas salas de aula, o que cobra uma presença de educadores preparados para pensarem uma educação versátil, sob medida.

O que mais fortaleceu as experiências educativas do fim da década de 1950 e do início

da década de 1960 foi a capacidade dos intelectuais, dos educadores populares e dos educandos de sonharem com um país democrático, com oportunidades dignas para todos. Nesse sentido, um debate atual sobre a importância das práticas não-escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas nos coloca como parte de um compromisso histórico maior do que muitas vezes paramos para pensar. A

VI CONFINTEA, em Belém, é um reconhecimento dos esforços que historicamente já fizemos, e que precisamos atualizar para construirmos aqui e em todos os países formas de sociabilidade onde todos encontrem um lugar digno de se viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Introdução ao estudo da Cultura Brasileira. 4ª. ed. rev. e amp. Brasília: UNB, 1963.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina – Males de Origem*. Rio de Janeiro: Toopbooks, 1993.

BEZERRA, Aída. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Questão Política da Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a Prática*. Escritos de Viagem e Estudos sobre a Educação. São Paulo: Loyola, 1984.

FILHO, Lourenço. O problema da Educação de Adultos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 81, nº. 197, Brasília, jan./abr., 2000, p.116-27.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

INAF. 5º. Indicador Nacional de Alfabetismo Adulto. *Um Diagnóstico para a Inclusão Social pela Educação* (Avaliação de Leitura e Escrita), 2005. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf> Acessado em 30 de abril de 2009.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

REZENDE, Maria José. Direitos Humanos e Desigualdades no Brasil. In: SCHILLING,

O que mais fortaleceu as experiências educativas do fim da década de 1950 e do início da década de 1960 foi a capacidade dos intelectuais, dos educadores populares e dos educandos de sonharem com um país democrático, com oportunidades dignas para todos.

Flávia. *Direitos Humanos e Educação: Outras Palavras, Outras Práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SADER, Eder e PAOLI, Ana Maria. Sobre “Classes Populares” no Pensamento Sociológico Brasileiro. In: DURHAM, Eunice e CARDOSO,

Ruth. *A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SALVADOR, Frei Vicente. *História do Brasil*. Livro Primeiro. 1627. http://www.cchla.ufpb.br/pergaminho/1627_historia_-_frei_salvador.pdf Acessado em 30 de abril de 2009.

TEXTO 3

POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES

POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO À CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Margarida Machado¹

A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores? O cerne da questão é: quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem? Quem são os alunos e professores da EJA? Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade?

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o lócus da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação. O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau, e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das di-

versas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão, não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos.

A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência, segundo Soares (2008), resultam os cursos de

29

1 Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG).

pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA, embora um quantitativo modesto de cursos, mas o que já sinalizava para a necessidade de se introduzir as discussões do campo da EJA nas licenciaturas. O que vai ocorrer com as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, aprovadas em 2006, é um reforço na perspectiva do pedagogo como sendo o profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal e - por que não dizer? - irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino.

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou

(e tem causado, ainda,) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda a aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por

questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como traba-

lhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares?

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal e - por que não dizer? - irreal.

de pensar nos professores que estão ingres-
sando na formação inicial, na graduação.
Existe, hoje, um número significativo de do-
centes já graduados, atuando na EJA, nas re-
des públicas de ensino. A eles, sem dúvida,
se destinam as estratégias de formação con-
tinuada, seja no nível de aperfeiçoamento,
seja na perspectiva da pós-graduação *lato*
sensu e *stricto sensu*. A realidade de funções
docentes em EJA, pelos dados do Censo Es-
colar de 2006, aponta que 75% desses profes-
sores possuem formação em nível superior,
24,3% possuem nível médio e apenas 0,7%
só possuem ensino fundamental. Do total
de 2.143.430 funções docentes da educação
básica, as funções docentes na EJA represen-
tam apenas 13%. Há, sem dúvida, muitos jo-
vens e adultos que não estão nas classes de
EJA, nem em lugar algum da escola. Isso, por
si só, sinaliza a necessidade de mais profes-
sores serem contratados.

O QUE HÁ DE NOVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O esforço da última década em torno da re-
configuração do campo da EJA tem trazido
mudanças no campo da formação de profes-
sores. Podemos destacar **dois movimentos**
importantes nessa direção: um, mais ligado
aos órgãos oficiais de governo, com a pre-
sença importante do órgão normativo na-
cional em educação: o Conselho Nacional de
Educação (CNE) que, através da Câmara de
Educação Básica, fixou, em 2000, as diretri-

zes curriculares para a EJA. E outro, que ad-
vém da sociedade civil organizada em defe-
sa da EJA, com destaque para a participação
dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de
Educação de Jovens e Adultos, da Associação
Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em
Educação (Anped).

É fundamental que os professores de EJA co-
nheçam esses dois movimentos. O primei-
ro, que resultou nas diretrizes curriculares
para EJA, teve início por demanda de vários
conselhos estaduais de educação, que con-
sultavam o CNE sobre a forma correta de in-
terpretar os artigos 37 e 38 da LDB (BRASIL,
1996), que tratam da educação de jovens e
adultos. À solicitação, o CNE decidiu esta-
belecer consulta pública através de audiên-
cias para ouvir pesquisadores, responsáveis
pelos sistemas públicos de ensino, organiza-
ções da sociedade civil, que atuavam em EJA,
para elaborar diretrizes a partir do debate.
Esse processo foi coordenado pelo conse-
lheiro e professor Carlos Roberto Jamil Cury,
que elaborou o Parecer e a Minuta de Re-
solução das Diretrizes Curriculares para EJA.
Entre os aspectos relevantes que o Parecer
CNE/CEB nº 11/2000 destaca está a necessi-
dade da formação de professores para EJA:

*Com maior razão, pode-se dizer que o
preparo de um docente voltado para a
EJA deve incluir, além das exigências for-
mativas para todo e qualquer professor,
aquelas relativas à complexidade diferen-*

cial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistêmica requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

A preocupação em caracterizar a prática do professor de EJA como ação dialógica repõe uma reflexão já antiga em nosso campo, trazida pelo educador

Paulo Freire, nas diversas obras por ele publicadas desde a década de 1960. Os diversos movimentos populares de educação e cultura da década de 1960 e o trabalho de Paulo Freire traziam, em seus princípios, a concepção de educação emancipatória e a perspectiva do educador como agente político na sociedade, o que é retomado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, no seu atendimento ao público jovem e adulto trabalhador:

Os diversos movimentos populares de educação e cultura da década de 1960 e o trabalho de Paulo Freire traziam, em seus princípios, a concepção de educação emancipatória e a perspectiva do educador como agente político na sociedade, (...).

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000a, p. 58).

Por fim, o Parecer reafirma a importância das instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) atuarem de forma consequente na formação em EJA.

Desse modo, as instituições que se ocu-

pam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender a esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (Ibid, p. 58).

O Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, depois de oito anos dessa resolução, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não veem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução. O fato de nosso país ter ótimas leis, que acabam se circunscendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído. Muito do arcabouço legal,

produzido pós-ditadura militar, foi fruto de muita luta política e muita organização de coletivos, que investiram na reconstrução democrática. Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados não resultaram em mudança imediata da realidade da população. Isso exige de todos atitude de permanente organização em busca dessa mudança. É na democracia formal, que precisa se constituir em democracia de fato, que se situa o segundo movimento, no contexto de mudança na realidade da formação de professores de EJA.

O segundo movimento é liderado pelo que chamamos de sociedade civil, para diferenciá-lo da ação dos órgãos de Estado, ou seja, de representantes dos sistemas públicos de ensino diretamente designados pelo Governo Federal, estaduais ou municipais, embora algumas ações contem com a participação do poder público. A marca inicial do movimento social pode ser identificada na criação dos fóruns de EJA desde 1996, quando se realizaram diversos encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o campo da EJA e produzir o documento nacional, que seria apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha.

Esse movimento, de 1996 até os dias atuais, promoveu a mobilização dos diversos estados da Federação, sendo que os fóruns, hoje, estão presentes em todos eles e no Distrito

Federal, constituindo-se, em alguns estados, por uma organização descentralizada em vários fóruns regionais. São instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos. Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam direta ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores. A forma de articulação no Estado e nos regionais depende da dinâmica de cada fórum, como pode-se aferir no sítio www.forumeja.org.br.

O que há de relevante nesse movimento pela formação de professores é que se trata de uma das reivindicações mais antigas dos fóruns, conforme se constata nos relatórios produzidos nos encontros anuais - o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que vem ocorrendo de forma sistemática desde 1999. Dos relatórios dos Eneja, vale destacar o penúltimo, para demonstrar as preocupações e proposições já presentes em 1999 e que permanecem até hoje:

Quanto à formação de educadores:

- A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos FÓRUNS

de EJA, coordenação da ANPED e segmento de educadores populares e professores da rede pública;

- Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA.

- O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;

- Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura.

- Que o Governo Federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007).

Além das contribuições dos relatórios dos Eneja, outro aspecto relevante para a formação de professores desencadeado pelos fóruns foi a solicitação da plenária final do V Eneja ao Ministério da Educação, para que apoiasse a iniciativa de organização de um seminário de formação de educadores de jovens e adultos, em 2006, o que efetivamente se concretizou em maio daquele ano, em

Belo Horizonte-MG. A mesma experiência teve continuidade em 2007, com a realização do II Seminário, em Goiânia-GOⁱ.

Ainda do segundo movimento da sociedade civil organizada em defesa da EJA, é necessário destacar a importância do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), consolidado em 1999. A Anped é uma organização da sociedade civil, criada em 1976, que congrega pesquisadores na busca do desenvolvimento e da consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. São vários GT, que anualmente se reúnem para debater pesquisas em diferentes campos da educação. Nesse período de existência do GT 18, já foram apresentadas cerca de 118 pesquisas, sendo 18 especificamente sobre a formação de professoresⁱⁱ.

Mas o que representam essas pesquisas para o professor que está em sala de aula, enfrentando praticamente sozinho as dificuldades do despreparo para atuar em EJA? Pode representar muito. Parte significativa dessas pesquisas foi feita por professores que estavam em sala de aula de EJA ou já passaram por lá, o que aproxima o pesquisador da realidade pesquisada e contribui para que esta

seja problematizada. Por outro lado, a pesquisa sobre a formação de professores para EJA que exerce o papel de denúncia, revelando as fragilidades nas poucas estratégias de formação ou a ausência dela, ainda revela experiências importantes na formação de professores e contribui para colocar a preocupação com a modalidade de EJA na pauta das reivindicações nacionais.

Outro aspecto importante que resulta da presença da EJA na Anped é o fortalecimento de núcleos e grupos de pesquisa, nas diferentes universidades do País, com o aumento significativo de dissertações e teses defendidas sobre essa modalidade, o que pode auxiliar na formação dos próprios professores universitários, que, em sua maioria, também não possuem elementos suficientes para formar os professores que atuarão na educação básica com jovens e adultos. Uma pesquisa sobre as dissertações e teses defendidas sobre EJA, encomendada pelo Inep, localizou 226 trabalhos, entre 1986 e 1998. Desses, 32 se referiam especificamente aos professores da EJA. Não há nova pesquisa que atualize os dados, de 1999 aos dias atuais. Mas podemos verificar que o número de dissertações e teses vem aumentando, ao observar que foram submetidos para avaliação na Anped, nesse mesmo período, cerca de

i Para conhecer as principais discussões que ocorreram nesses seminários, indicamos os livros que estão em domínio público no sítio <www.forumeja.org.br>.

ii Essas pesquisas encontram-se no sítio do GT18, disponíveis em <www.forumeja.org.br/gt18>.

222 textos, originários, em sua maioria, de dissertações e tesesⁱⁱⁱ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, sinalizamos para a importância das políticas e práticas escolares de educação de jovens e adultos como direito à cidadania, na sua relação com a formação de professores, enfocando, sobretudo os movimentos em prol da sua afirmação como modalidade educativa e como direito social. Destacamos a importância dos fóruns e do GT 18 da Anped enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam em EJA. Hoje, portanto, há espaços efetivos de articulação entre professores, pesquisadores e gestores, cabendo a cada um desses profissionais conhecê-los e ocupá-los, a fim de contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA, visando à sua consolidação no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11*, de 10 de maio de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2006.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 9., 2007, Faxinal do Céu/PR. Relatório-síntese. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2006. Brasília: o Instituto, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo>>. Acesso em: 28 out. 2008.

iii Como o espaço de apresentação de trabalhos na reunião anual é muito restrito (cerca de dez a 12 trabalhos), é preciso reconhecer que muitos pesquisadores que concluíram mestrado e doutorado, nos últimos dez anos, não enviaram trabalhos para avaliação. Pesquisa no Banco de Teses da Capes sobre educação de jovens e adultos no período de 1999 a 2007 revela cerca de 740 dissertações e teses defendidas.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23º, 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/gt18>>. Acesso em: 24 out. 2008.

SOARES, 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.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Simone São Tiago

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Setembro de 2009