



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Elizabete Carlos do Vale

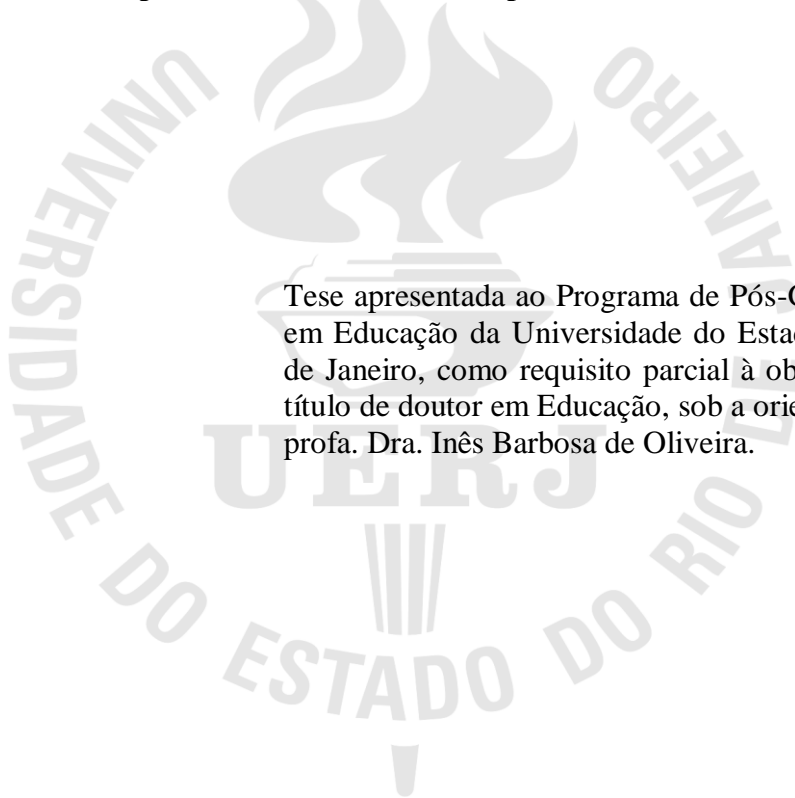
**A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as
possibilidades de práticas educativas emancipatórias**

Rio de Janeiro

2012

Elizabete Carlos do Vale

**A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades
de práticas educativas emancipatórias**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V149	<p>Vale, Elizabete Carlos do. A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipa / Elizabete Carlos do Vale. – 2012. 193 f.</p> <p>Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação de adultos – Campina Grande (PB) – Teses. 2. Ambiente escolar – Aspectos econômicos – Teses. 3. Educação – Aspectos sociais – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.</p>
es	CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Elizabeth Carlos do Vale

**A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades
de práticas educativas emancipatórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em 31 de agosto de 2012

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Aparecida Pinheiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^º. Dr. Timothy Denis Ireland
Universidade Federal da Paraíba

Prof^ª. Dr^ª. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Ao meu pequeno **Bernardo**, meu companheirinho de “boasaventuras” em todos os momentos desta pesquisa. Cheio de originalidade e beleza, ao término do exame de qualificação, me abraçou e falou: “Parabéns mãeinha, você apresentou muito bem o nosso texto!” Minha dedicatória e amor incondicional!

Ao meu companheiro **Cunha**, que, mesmo extremamente envolvido na luta travada pelo movimento docente na defesa da universidade pública, gratuita, democrática e a valorização do trabalho docente, sempre procurou me apoiar e me incentivar, ao mesmo tempo em que me lembrava a importância do equilíbrio entre a disciplina intelectual e a fruição do mundo e da vida.

Ao meu pai **Sebastião** (in memoriam) que, analfabeto, ao me ver ler antes de ingressar na escola, como que sentenciou: “Betinha um dia vai ser doutora!” Pai amoroso e batalhador, mesmo diante das dificuldades mais adversas, sempre valorizou e lutou pela educação dos filhos para que não tivessem a sua “sina”, como gostava de afirmar.

A minha mãe **Elzira** exemplo de coragem, professora de crianças, jovens e adultos, com quem tive os meus primeiros contatos com a educação de adultos. Minha luz, minha inspiração maior!

As minhas queridas irmãs **Lourdinha**, **Lalá**, **Dáda** e **Linda** e irmãos **Sales**, **Hélio** e **Jacob** e aos sobrinhos/as, de modo especial **Larissa**, **Isabela** e **Karla**, cúmplices nessa jornada e esteio nos momentos difíceis.

A **Graça Lima**, comadre, irmã e amiga de todas as horas, por tudo que representa em minha vida e na de Bernardo.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

*Toda pessoa é sempre a marca de tantas outras
pessoas. E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente que nunca está
sozinho por mais que pense que está.
Gonzaguinha.*

Muitos “outros” foram imprescindíveis, direta ou indiretamente, na tessitura desse trabalho, imprimindo suas marcas, seja pelo apoio, incentivo e/ou presença. Aqui registro os meus agradecimentos.

Quero agradecer, em primeiro lugar, a minha orientadora **Inês Barbosa de Oliveira**, pela acolhida, incentivo, orientações e pela leitura atenta e exigente do trabalho, sempre pautada por uma abertura ética à cognoscibilidade, no sentido freireano mais legítimo, fruto talvez da sua crença incondicional na capacidade do outro! Suas contribuições foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisadora. Muito obrigada por tudo!

As professoras **Jane Paiva** e **Emília Prestes**, pelas sugestões de leituras e ideias, na ocasião do Exame de Qualificação, importantes na estruturação do presente trabalho.

Aos integrantes da banca examinadora, Prof^o **Timothy Ireland**, Prof^a **Jane Paiva**, Prof^a **Rosa Pinheiro** e Prof^a **Marinaide Freitas**, por terem carinhosamente aceitado o convite e pelas contribuições ao trabalho.

Aos **professores** e **alunos** da EJA/Ensino Médio da Escola Sólon de Lucena, sujeitos praticantes dessa pesquisa, que através dos seus *saberesfazer*es cotidianos contribuíram para a tessitura desse trabalho.

A UERJ e a UEPB por proporcionar a realização do doutorado.

Aos colegas do DINTER pelos momentos de partilha de alegrias, angústias e aprendizados vividos no decorrer do doutorado, fundamentais nessa travessia, de modo especial a **Margareth, Vagda** e **Francisca**.

Aos colegas do grupo de pesquisa (UERJ), pela acolhida solidária, amizade e diálogos importantes para o meu aprendizado, em especial, **Eduardo Simonini**, pelas dicas, sugestões e estímulo intelectual.

Aos meus tios **João** e **Ismênia** pela acolhida no período da minha estada no Rio. A **Larissa**, sobrinha querida, que dividiu comigo os cuidados com Bernardo.

A **Adjanny**, orientanda de iniciação científica, pelas valiosas contribuições no decorrer da pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Educação da UEPB, pelo apoio.

A professora **Robéria**, pelo olhar criterioso e pela leitura atenciosa desse trabalho.

Aos amigos e amigas ex-companheiros/as de MEB/Mossoró **Ana Moraes, Vaníria Dantas, Inez Paiva, Socorro Oliveira, Zé Carlos, Dom José Freire** (in memoriam) e **Bira**, que passaram, mas que permanecem como marcas indeléveis em minha vida, com quem estabeleci os primeiros diálogos com EJA e com quem teci “sonhos-possíveis” de uma educação emancipatória.

A amiga **Giovana** pela ajuda, disponibilidade e pela alegria contagiante, importantes em diversos momentos difíceis vividos durante esse processo.

As amigas de caminhada, **Goretti Duarte, Socorro Borges, Rita Cavalcante e Luciana Gama**, pelo apoio e torcida.

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos para esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível”

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

VALE, Elizabete Carlos do. **A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**. 2012. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A presente pesquisa discute a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos contextos de escolarização buscando, a partir dos Estudos do Cotidiano, compreender os significados que lhes são atribuídos e os aspectos que se apresentam como perspectivas de educação emancipatória. Parte do pressuposto de que professores e alunos tecem, nos cotidianos da EJA, *saberes-fazeres*, especialmente em seus currículos, invisibilizados e silenciados, práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas (OLIVEIRA, 2003). A construção da análise incorpora observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores e alunos de EJA do Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólon de Lucena, situada em Campina Grande/PB. O desenvolvimento da discussão considera o debate sobre o uso do termo emancipação social à luz dos postulados de Paulo Freire e Boaventura Santos. A abordagem sobre a reconfiguração e ampliação das práticas de educação de jovens e adultos ancora-se nas contribuições de Paiva (1997, 2005, 2009), Haddad (2000, 2007), Di Pierro (2005, 2010), Arroyo (2005), Fávero (2004, 2007). Os estudos sobre cultura contemplados produzem interfaces e conexões com o currículo, especialmente os “currículos praticados”, a partir dos trabalhos de Giroux (2009), Moreira (2002), Candau (2011), Oliveira (2003, 2009, 2010), entre outros. A tese defende que a educação dialógica, problematizada por Freire, e a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos para a superação da monocultura do saber, proposta por Santos, estão presentes, implicitamente, nas práticas dos professores, na medida em que desenvolvem ações de ruptura com a lógica de submissão da educação bancária, privilegiando a ampliação do diálogo, da comunicação e da emancipação social.

Palavras-chave: Práticas emancipatórias. EJA. Cotidiano escolar. Cultura. “Currículos praticados”.

ABSTRACT

VALE, Elizabete Carlos do. **The Young's and Adult's Education in the contexts of Schooling and The Possibilities of Educational Emancipatory Practices.** 2012. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

The current research argues the importance of young's and adult's education in the contexts of schooling searching, from the daily studies, comprehend the meanings that are attributed and the aspects that are presented as perspectives of emancipatory education. It comes from the presupposition that the teachers and students weave, in the everyday life of EJA (EJA), *knowledgesdoings*, especially in their curricula, invisible and silenced, educational emancipatory practices beyond the regulatory forces of standards (OLIVEIRA, 2003). The construction of the analysis incorporates academic daily life observations and interviews with high school teachers and students of EJA (YAE) of the Solon de Lucena Elementary and Middle School, located in Campina Grande/PB. The development of the discussion considers the debate about the usage of the term social emancipation under the light of Paulo Freire's and Boaventura Santos's postulates. The approach on the reconfiguration and extension of the young's and adult's education practices are based on the contributions of Paiva (1997, 2005, 2009), Haddad (2000, 2007), Di Pierro (2005, 2010), Arroyo (2005), Fávero (2004, 2007). The studies on culture contemplated produce interfaces and conections with the curriculum, especially the "practiced curricula", from the works of Giroux (2009), Moreira (2002), Candau (2011), Oliveira (2003, 2009, 2010), among others. The thesis endorses that education dialogues, problematized by Freire, and the appreciation of the differentiated experiences conducive of dialogues and conflicts for the overcoming of the monoculture of knowledge, proposed by Santos, are present, implicitly in the teachers' practices, as they develop actions of rupture with the submission logic of the board education, privileging the extension of dialogue, communication and social emancipation.

Key words: Emancipatory practices. EJA (young's and adult's education). Daily school. Culture. "Practiced curricula".

RESUMEN

VALE, Elizabete Carlos do. **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en los contextos de escolarización y las posibilidades de prácticas educativas emancipatorias.** 2012. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta investigación analiza la importancia de la Educación de personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en los contextos de escolarización buscando, a partir de Estudios de la Vida cotidiana, comprender los significados que les asignan y los aspectos que se presentan como las perspectivas de la educación emancipatoria. Se supone que profesores y estudiantes tejen, en los cotidianos de la EJA, *conocimientoshaceres*, especialmente en sus currículos fuerzas reguladoras, invisibles y silenciados, prácticas educativas emancipatorias más allá de las normas (OLIVEIRA, 2003). La construcción del análisis incorpora las observaciones de la vida escolar cotidiana y entrevistas con profesores y estudiantes de la EJA de la Educación Mediana de la Escuela Primaria e Intermedia Solon de Lucena, que se encuentra en Campina Grande/PB. El desarrollo de la discusión plantea el debate sobre el uso de la emancipación social a la luz de los postulados de Paulo Freire y Santos Boaventura. El enfoque de la reconfiguración y expansión de las prácticas de educación de jóvenes y adultos está anclada en los aportes de Paiva (1997, 2005, 2009), Haddad (2000, 2007), Di Pierro (2005, 2010), Arroyo (2005), Favero (2004, 2007). Los estudios sobre la cultura contemplados producen las interfaces y las conexiones con el currículo, especialmente los "currículo practicado" de la obra de Giroux (2009), Moreira (2002), Candau (2011), Oliveira (2003, 2009, 2010), entre otros. La tesis sostiene que la educación dialógica, problematizada por Freire, y la valorización de experiencias diferenciadas conducente al diálogo y conflictos para superar la monocultura del conocimiento propuesto por Santos, están presentes implícitamente en las prácticas de los profesores, mientras se desarrollan acciones para romper con la lógica de la sumisión de la educación bancaria, favoreciendo el desarrollo del diálogo, la comunicación y la emancipación social.

Palabras clave: Prácticas emancipatorias. EPJA. Cotidiano escolar, Cultura. "Currículos practicados". Rutina escolar. La cultura. "Currículos practicados".

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Evolução do Ensino Médio Noturno na Paraíba (1991-2004).....	117
Gráfico 1 –	Faixa etária.....	121
Gráfico 2 –	Gênero.....	123
Gráfico 3 –	Estado civil.....	124
Gráfico 4 –	Inserção no mercado de trabalho.....	125
Gráfico 5 –	Situação empregatícia.....	127
Gráfico 6 –	Exclusão escolar: motivos de desistência.....	132
Gráfico 7 –	Retorno à escola: motivos que influenciaram.....	136
Gráfico 8 –	Pretensões após conclusão do Ensino Médio.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AIA	Ano Internacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CF	Constituição Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNAIA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP -	Educação Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MNEA	Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo
MTE	Ministério do Trabalho

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEE	Plano Estadual de Educação
PLANDET	Plano Decenal de Educação para Todos da Paraíba
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SECADI	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE E BOAVENTURA SANTOS.....	23
1.1	Práticas educativas emancipatórias: qual emancipação?.....	25
1.2	A emancipação social na perspectiva Freireana.....	27
1.3	A emancipação social na perspectiva de Boaventura Santos.....	31
1.4	A EJA e as práticas educativas emancipatórias voltadas à ecologização dos saberes: diálogos entre a “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire e a “Pedagogia do Conflito” de Boaventura de Sousa Santos.....	42
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	51
2.1	Educação de adultos: origens e construção histórica.....	51
2.2	A EJA no contexto da educação popular.....	56
2.3	O processo de involução sofrido pela EJA durante a ditadura militar	59
2.4	A EJA no atual contexto histórico: da redemocratização ao atual contexto histórico.....	61
2.4.1	O período FHC.....	65
2.4.2	Do governo Lula às políticas atuais.....	74
3	CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PORQUE A METODOLOGIA DA PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	78
3.1	Primeiras aproximações com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos....	78
3.2	Itinerário da pesquisa: a tentativa de “enxergar” a <i>tessitura</i> de conhecimentos e significações nas redes cotidianas de EJA da Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena – Campina Grande/PB.....	88
3.3	Professores e alunos de EJA como sujeitos protagonistas da pesquisa:sentimentos dos praticantes presentes nos acontecimentos vividos/narrados.....	91

3.3.1	<u>Os professores</u>	91
3.3.2	<u>Os alunos protagonistas da pesquisa</u>	93
3.4	A EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena: deambulações entre cenas e vozes dos praticantes do currículo de EJA	95
3.5	A organização e o funcionamento da EJA na Escola Sólton de Lucena: entre regulações e a emancipações	98
4	O REDESENHO DA EJA A PARTIR DA QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E O DESAFIO DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA: QUANDO NOVOS PERSONAGENS ENTRAM EM CENA	104
4.1	A escolarização na EJA para além das etapas iniciais	111
4.2	O Ensino Médio via EJA na Paraíba	117
4.3	A EJA/Ensino Médio na Escola Sólton de Lucena e seus sujeitos: vozes e experiências nas tramas do processo ensino aprendizagem	120
5	PRÁTICAS CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS NA EJA: INTERFACES ENTRE A CULTURA E O CURRÍCULO	140
5.1	Os “currículos praticados” no cotidiano de EJA da Escola Sólton de Lucena: entre regulações e emancipações	
5.1.1	<u>Cenário 1: A sala de professores e os corredores da escola</u>	154
5.1.1.1	Cena 1: E esses alunos de EJA sabem de alguma coisa? Pontos de vista se entrecruzam.....	154
5.1.1.2	Cena 2: Dizeres de uma trama vivida no cotidiano de EJA: encontramos um pedaço de cigarro de maconha no banheiro masculino e já sabemos quem está fumando maconha dentro da escola: e aí o que vamos fazer esses alunos?.....	156
5.1.1.3	Cena 3: A eleição para Diretor da Escola Sólton de Lucena: praticando a democracia no cotidiano da escola.....	158
5.2	CENÁRIO 2: As salas de aula: sobre os fazeres cotidianos na sala de aula	161
5.1.2.1	Cena 1: Aula de Física na turma do 1º ano A.....	161
5.2.1.2	Cena 2: Aula de Biologia no 2º ano A.....	165
5.2.1.3	Cena 3 – Aula de Matemática no 2º ano B.....	167

5.2.1.4	Cena 4 – Aula de Química no 3º ano.....	170
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

Inserção e deslocamentos

Este trabalho de tese envolve, inicialmente, um duplo movimento de reflexão. O primeiro leva-me a retomar os caminhos que me aproximaram da temática Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da minha experiência profissional de quase uma década (de 1988 a 1996) no Movimento de Educação de Base (MEB), em Mossoró/RN. A experiência na EJA impulsionou-me a uma maior imersão no estudo da temática, quando do meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no ano de 1996. O estudo feito no mestrado debruçou-se nas experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas pelo MEB/Mossoró, voltadas, basicamente, para o ensino da alfabetização e de alguns conhecimentos matemáticos elementares, definidas de modo geral, como educação “não formal”. Práticas educativas essas que carregavam consigo o rico legado da Educação Popular.

Num segundo movimento, situo minha “reaproximação” com a EJA, depois de um período sem desenvolver qualquer ação/reflexão sobre a temática, a partir da minha experiência como professora de Didática nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), desde o ano de 2002, momento do meu ingresso naquela instituição. O levantamento sobre quem são os alunos¹ dessas licenciaturas e que experiências docentes têm, aliadas à reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem como objeto da Didática, me proporcionou, ao longo desses anos, perceber que embora muito jovens, grande parte dos licenciandos acima citados, já exercem atividade docente. Isso é verificável tanto no chamado “ensino regular”, quanto na Educação de Jovens e Adultos, seja nas escolas das redes oficiais de ensino, seja em outros espaços educativos, como em programas de EJA desenvolvidos por instituições como o SESI e o SESC.

A construção das aulas de “Didática” tinha como fio condutor a reflexão teórico-prática sobre as experiências e os conhecimentos dos alunos acerca do ofício de ser professor. Entre as variadas situações docentes relatadas pelos alunos, a vivência na EJA era a que mais

¹ Há consciência do sexismo no uso das palavras alunos e professores (escritas no decorrer do trabalho), que expressam uma categoria na qual a maioria é do sexo feminino. Entretanto, não usaremos a forma que contempla os dois sexos, por entender que o texto, dessa forma, torna-se cansativo para o leitor. Portanto, serão utilizados os termos alunos e professores.

suscitava uma discussão acalorada, principalmente porque para estes alunos, os cursos de licenciatura, em especial os que formam os professores para atuarem no Ensino Médio, não capacita para atuar na EJA. A maioria afirmava desconhecer as especificidades dessa modalidade de ensino.

Os debates sobre a experiência docente na EJA giravam em torno de questões como: O que é a EJA? Quem são os alunos de EJA? Quais as especificidades dessa modalidade de ensino? Como é definido o currículo para a EJA? A partir do currículo proposto, como priorizar os conhecimentos a serem trabalhados considerando-se o pouco tempo disponível, a imensa quantidade de conteúdos e as dificuldades dos alunos? Como avaliar a aprendizagem nessa modalidade educativa? Esses aspectos demonstram o quanto os professores que atuam nessa modalidade de ensino deparam-se com uma realidade extremamente complexa. Entretanto, o processo de formação inicial não lhes propicia aporte teórico-metodológico para tal. Nesse sentido, pareceu-me bastante relevante aprofundar estudos sobre a educação de jovens e adultos, em contextos de uma escolarização que vem passando por processos de redefinição das práticas, em vista da presença cada vez mais marcante de jovens na EJA e da expansão do atendimento dessa modalidade educativa.

Desse modo, nesse segundo movimento, me desloco para as práticas de EJA em contextos de escolarização, etapa caracterizada por Oliveira (2010) como um período de lutas pelo direito de todos à educação, portanto,

Pela definição de políticas específicas de escolarização de jovens e adultos, para além dos Programas de Alfabetização e de ações culturais. Hoje, a EJA é uma modalidade oficial do sistema de ensino, englobando a Educação Formal no nível Fundamental e Médio, bem como em ações destinadas ao Ensino Profissional (OLIVEIRA, 2010c, p. 106).

Foi esse meu “deslocamento” ou “reaproximação” com a EJA, desta feita nos contextos de escolarização, que impulsionou meu ingresso no doutorado. Todavia, apesar de conhecer algumas narrativas dos alunos das licenciaturas já citadas, sobre suas experiências com a EJA, sentia necessidade de “um chão”, em que pudesse perceber *in loco* de que forma acontecem as práticas com educação de jovens e adultos, pois as experiências a que tive acesso aconteciam em diversas instituições e diferentes cidades. Esse “chão” se apresentou, quando, juntamente com outros professores da UEPB, comecei a desenvolver um trabalho de extensão, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólon de Lucena, situada em Campina Grande/PB², cuja temática central foi “Formação continuada de professores”.

² O Projeto de extensão: “Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, do grupo Ação Pedagógica, do Departamento de Educação da UEPB, desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólon de Lucena, situada na

Ao longo do trabalho de extensão, passei a me aproximar dos professores da referida escola, descobrindo que a instituição atuava com EJA. Lembro-me que, durante a realização de uma das atividades do projeto de extensão, alguns professores, em especial, os das áreas de Ciências e Matemática, relatavam que os maiores desafios enfrentados no cotidiano das suas práticas docentes, relacionavam-se à atuação no Ensino Médio na EJA.

As dificuldades apontadas aglutinavam aspectos como: falta de diretrizes didático-pedagógicas para a EJA; inexistência de uma proposta curricular que os orientasse na definição dos conteúdos a serem adotados; escassez de material didático específico para essa modalidade de ensino; trabalhar uma gama de conteúdos num tempo extremamente reduzido, atender alunos com diferentes níveis e necessidades de aprendizagem e com seríssimas dificuldades de aprendizagem, especialmente em matemática; desenvolver uma metodologia adequada à realidade dos alunos da EJA, a partir de aulas mais dinâmicas de modo a motivar a participação e facilitar o processo ensino-aprendizagem, desenvolver formas adequadas de avaliar os alunos da EJA, entre outros.

Desse modo, o interesse pela temática está relacionado, principalmente, a três motivações: à minha experiência com alfabetização de adultos no Movimento de Educação de Base (MEB) em Mossoró-RN; à pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação na UFPB, sobre a experiência de EJA no MEB/Mossoró-RN e, atualmente, a minha vivência, como professora de Didática, nas licenciaturas mencionadas. A escolha da “Escola Sólon de Lucena”, como locus da pesquisa, resultou principalmente do trabalho que ali se desenvolveu na extensão e da abertura e boa acolhida dos professores à minha solicitação em tê-los como sujeitos praticantes da pesquisa.

A definição de pesquisar práticas de EJA no Ensino Médio, mais especificamente nas áreas de Ciências e Matemática, relacionou-se a algumas justificativas: as reflexões desenvolvidas no componente curricular de Didática sobre a experiência docente com a EJA, de muitos alunos dos cursos de licenciatura de Física, Química e Matemática; as discussões suscitadas pelos professores dessas áreas, que atuam na EJA na Escola Sólon de Lucena, sobre os desafios e dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, e, por fim, a necessidade de compreender os processos de reconfiguração da EJA, no atual contexto histórico. Na verdade, perceber as intensas mudanças e os novos sentidos que essa modalidade vem

adquirindo, tanto em relação às práticas desenvolvidas, quanto aos aspectos conceituais (OLIVEIRA; PAIVA, 2009, p. 8).

Vale salientar que, mesmo tendo definido que a temática central da pesquisa seria a EJA nos contextos de escolarização, bem como o local onde seria desenvolvida a pesquisa, o eixo do estudo ainda não estava claro. Apesar de ter optado, no projeto de pesquisa, pela investigação das práticas dos professores de Ciências e Matemática que atuam na EJA, a partir da relação estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo realizado no cotidiano da sala de aula, no decorrer dos estudos e orientações fui percebendo que não era esse o enfoque desejado. Entretanto, ainda não tinha clareza se a discussão seria ancorada na formação de professores; no currículo da EJA; nos significados atribuídos às práticas cotidianas de EJA pelos professores e alunos e ou nas perspectivas emancipatórias da EJA nos contextos de escolarização.

As leituras implementadas no decorrer do doutorado e o “mergulho no cotidiano” da escola foram apontando para uma perspectiva de compreensão da Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização, enquanto possibilidade constituinte de práticas educativas emancipatórias fundamentada na perspectiva proposta por Freire (1996, 1996b, 2000), Boaventura Santos (2008a, 2008b, 2009) e Oliveira (2003, 2007, 2008, 2009, 2010). A questão central da pesquisa envolveu indagações no sentido de desvelar quais significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos dessa modalidade educativa, bem como perceber quais aspectos dessas práticas, “traduzidos” pelos “currículos praticados”, apresentavam-se como perspectivas de uma educação emancipatória.

Apoiada em Oliveira (2003), parto do pressuposto de que professores e alunos tecem, nos cotidianos das práticas de EJA, *saberesfazeres*, especialmente em seus currículos praticados, comumente invisibilizados e silenciados, práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas, que podem se aproximar de tessituras de emancipação social no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2003). Esse é o foco central privilegiado no presente trabalho de tese.

Tendo em vista que a EJA é um campo marcado, historicamente, por ações fragmentadas e descontínuas, caracterizadas mais pelas ausências e por aspectos negativos que reforçam ainda mais a marginalidade dessa modalidade de ensino, do que por aspectos positivos, a dimensão emancipatória de muitas práticas educativas desenvolvidas junto a esses sujeitos com histórico de direitos negados mostra-se importante para pensar os currículos da EJA. Desse modo, a relevância da tese repousa na possibilidade de fazer emergir os discursos, as ações e os diferentes *saberesfazeres* produzidos cotidianamente pelos sujeitos de EJA,

porém, negligenciados e invisibilizados pelo pensamento cientificista moderno (SANTOS, 2007b) e pelos currículos disciplinaristas (OLIVEIRA, 2007). Para a viabilização dessa proposta orientei-me por alguns objetivos:

- ✓ Refletir sobre perspectivas e possibilidades de práticas educativas emancipatórias em EJA;
- ✓ Discutir sobre o processo de ressignificação da EJA e o seu redesenho a partir da questão da escolarização e o desafio do Ensino Médio nessa modalidade de ensino;
- ✓ Abordar o papel constitutivo da cultura como prática social de produção de sentidos e sua importância para a percepção dos currículos como campo cultural;
- ✓ Compreender que significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos do Ensino Médio dessa modalidade de ensino e quais aspectos dessas práticas se apresentam como perspectivas de educação emancipatória;
- ✓ Identificar indícios de práticas educativas emancipatórias presentes nos “currículos praticados” decorrentes dos diferentes *saberesfazeres* produzidos cotidianamente, pelos sujeitos da EJA/Ensino Médio da Escola Sólon de Lucena.

Buscar compreender as possibilidades de práticas educativas emancipatórias nos “currículos praticados” na EJA da Escola Sólon de Lucena exigiu, do ponto de vista teórico-metodológico, um “mergulho nos cotidianos” dessas práticas numa tentativa de encontrar e desinvisibilizar (SANTOS, 2006) diferentes *saberesfazeres* emancipatórios, produzidos cotidianamente pelos sujeitos de EJA. A partir desse pressuposto, a opção pela perspectiva metodológica da pesquisa com os cotidianos justifica-se, por ter me ajudado a compreender o cotidiano escolar não como um lugar de mera repetição, de reprodução de regras e imposições do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2003), mas como um *espaçotempo* complexo, que é constantemente reinventado por seus praticantes (CERTEAU, 1994). Desse modo, tal postura contribui para a desconstrução dos modos de ver e conceber práticas balizadas pelo cientificismo moderno, através do qual, conforme enfatiza Garcia (2007, p. 31): “naturalizamos a prática de conhecer satisfazendo-nos e crendo em rótulos, embalagens que se criam por nós ou por outros para, pretensamente, explicar o viver humano ordinário”.

No que se refere à apresentação deste estudo, de forma a situar o tema da pesquisa, seus resultados e considerações, estruturei a tese em cinco capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais e das Referências.

No primeiro capítulo – **A Educação de Jovens e Adultos e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias** - a discussão considera o debate acerca da emancipação social à luz dos postulados de Paulo Freire e Boaventura Santos. Os autores têm em comum o entendimento da emancipação social como um fazer cotidiano e histórico permeado de

desafios e possibilidades, vivenciado nos vários espaços sociais (FREIRE, 1992), como um processo inventivo que pode ser gestado em meio às contradições, nos múltiplos lugares e nas mais variadas dimensões da vida social por diferentes sujeitos em dinâmicas contextualmente circunscritas (SANTOS, 1991). A partir desse enfoque, discute-se a possibilidade de desenvolvimento de alternativas pedagógicas emancipatórias, tendo como referencial epistemológico as concepções de Boaventura Santos sobre a “sociologia das ausências e das emergências”, cujo objetivo é transformar objetos impossíveis, ausentes em presentes, identificando e valorizando as experiências disponíveis no mundo, embora declaradas como não existentes pela racionalidade e pelo saber hegemônicos.

No segundo capítulo – **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contextualização histórica**, é traçado um percurso da EJA no Brasil, cuja ideia básica foi trazer à tona alguns elementos que ajudassem a compreender como essa modalidade educativa vem sendo desenhada historicamente, resultado de tensões de diferentes projetos de sociedade e diversas concepções sobre as finalidades da educação, e como essas tensões influenciam no contexto dos processos de ressignificação da EJA, atualmente.

No terceiro capítulo - **Caminhos Investigativos: a opção pela metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos** justifica-se a escolha da abordagem metodológica e as posturas assumidas na relação com o campo de investigação. Situam-se os critérios de escolha da escola *locus* da pesquisa e dos professores e alunos interlocutores da pesquisa, o processo e os procedimentos adotados para a construção, a organização e o tratamento dos dados.

No quarto capítulo - **O redesenho da EJA a partir da questão da escolarização e o desafio do Ensino Médio na modalidade EJA**, emergem aspectos que envolvem, de modo mais amplo, a EJA no Ensino Médio, sua trajetória, especificidades e relações com o mundo do trabalho, premente nesse nível de ensino. São apresentados dados da EJA/Ensino Médio na escola *locus* da pesquisa, especialmente sobre os alunos: quem são esses sujeitos, suas histórias escolares interditadas, as motivações que os fizeram retornar à escola e o que esse retorno representa, quais são seus sonhos e pretensões após concluírem o Ensino Médio.

No quinto e último capítulo - **Práticas curriculares emancipatórias na EJA: interfaces entre a cultura e o currículo e os “currículos praticados” no cotidiano da EJA/Ensino Médio na Escola Sólon de Lucena**, focaliza-se o papel constitutivo da cultura como prática social de produção de sentidos e sua importância para a percepção dos currículos como campo cultural, na medida em que estes também operam como espaço de (des) construção de sentidos e significados, influenciando, assim, práticas discriminatórias e/ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA. Em torno das discussões curriculares e

das possíveis contribuições dos “currículos praticados” à tessitura da emancipação social, são apresentados indícios de práticas educativas emancipatórias, originárias de inventividades dos sujeitos praticantes a partir das redes de *saberesfazeres* tecidas no cotidiano das práticas de EJA no Ensino Médio da Escola Sólon de Lucena.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE E BOAVENTURA SANTOS.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar

Eduardo_Galeano

Num mundo complexo, fragmentado, mas ao mesmo tempo centrado no individualismo e no fatalismo, vivenciamos o que Paulo Freire (1996) denuncia como “um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, [...] de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis” (FREIRE, 1996, p. 128-130). É diante dessa denúncia que acredito que a utopia, como poeticamente Galeano a delinea, e como Paulo Freire e Boaventura Santos a concebem, continua a impulsionar práticas sociais numa perspectiva de emancipação social. No pensamento do educador brasileiro, a utopia tem a ver com a luta pela realização do sonho possível, a partir da prática da educação libertadora enquanto prática utópica. Tal educação é entendida não no sentido ingênuo de quem discursa sobre o irrealizável, mas, enquanto “uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora” (FREIRE, 1992, p.100).

Uma utopia que estimule a busca de outra realidade situada não apenas no porvir, mas no horizonte da experiência vivida como perspectiva de criação do “inédito-viável”, a partir da superação das “situações-limites”, para a potencialização da concretização de “sonhos possíveis”, como no dizer de Freire (2005). O “inédito-viável” no entender de Freire, nutre-se da inconclusão humana e do entendimento de que não há reino do definitivo, do pronto, do acabado.

Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da Pedagogia do Oprimido é o “inédito-viável”. Pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire. Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limites”. [...] Esse “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, Ana Maria, 1992, p. 205-207).

Desse modo, para Paulo Freire, a utopia, enquanto compromisso histórico, liga dialeticamente os atos de denunciar as estruturas desumanizantes e anunciar as estruturas humanizantes. A utopia é indissociável da esperança e ambas estão ancoradas na apreensão crítica da realidade, no engajamento e transformação dessa mesma realidade.

Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano. (FREIRE, 2000, p. 119).

Outro autor que problematiza a relação entre utopia e emancipação é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. No seu pensamento, o único caminho para pensar o futuro, ante o bloqueio modernista das alternativas de emancipação, é o pensamento utópico, o qual considera uma das tradições suprimidas pela modernidade e que é urgente recuperar. Nesse sentido, o autor entende a utopia como:

A exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é, assim, duplamente relativa. Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciosa, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo (SANTOS, 2008a, p. 323).

A utopia ou a heterotopia é entendida por Boaventura Santos como possibilidade de pensar o futuro a partir da exploração e imaginação de novas possibilidades humanas, que recusa a subjetividade do conformismo e se pauta na arqueologia do presente, interessando-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar (SANTOS, 2007b). Ou seja, uma utopia sustentada não como sonho irrealizável, mas apreendida numa perspectiva realista, plural e crítica, que igualmente contribua para a recuperação da “capacidade de espanto e de indignação e que oriente para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”. (SANTOS, 2009, p.18).

Assim, no processo de denúncia de uma realidade que reifica o sujeito, bem como no processo de anúncio de um mundo diferente, a educação comprometida com a transformação da realidade social injusta - e, portanto, balizada em práticas de educação problematizadora - assume um papel importante. Sobretudo na medida em que ajuda homens e mulheres interditados, silenciados e negados em seus direitos pelo poder opressor (FREIRE, 2005), a

vivenciarem experiências educativas com potencialidades emancipatórias. Neste sentido, entendo que a dimensão utópica e emancipatória da educação que, para Freire é sinônimo de esperança e, para Santos, deve ser conflitiva e pluralista enquanto negociação de sentidos entre as várias comunidades de saber - configura-se como aspecto fundamental a inspirar e orientar educadores para pensar, repensar e ressignificar suas práticas educativas. Práticas essas assumidas na perspectiva de compreensão do ser humano em seu contexto existencial (social, político, econômico e cultural) e, por conseguinte, em sua autonomia, criatividade e possibilidades emancipatórias.

Portanto, impulsionada por esta dimensão utópica e pelo entendimento do cotidiano escolar, como afirmado por Oliveira (2003), como *espaçotempo* marcado pela multiplicidade de processos e pela diversidade de concepções e práticas em que circulam ações e projetos, que apontam tanto para mecanismos regulatórios, quanto para fazeres e saberes, que nos permitem continuar a crer no potencial emancipatório e democratizante das ações educativas, é que busco fazer uma “escavação” sobre o que existe como possíveis práticas curriculares emancipatórias no fazer cotidiano da Educação de Jovens e Adultos capazes de potencializar a ação autônoma dos sujeitos tendo em vista a democracia social.

1.1 Práticas educativas emancipatórias: qual emancipação?

Discutir o tema das práticas educativas emancipatórias remete-nos a uma reflexão sobre de qual emancipação estamos falando. Afinal, este é um conceito extremamente amplo, complexo, e por vezes, paradoxal. Desse modo, levando em conta a complexidade que envolve tal conceito, sem, no entanto, ter a pretensão de fazer uma exegese sobre o mesmo, apoio-me nas considerações de Lopes (2010a) que chama atenção para o alargamento da compreensão do que é emancipação no decorrer do processo histórico. Segundo o referido autor:

Emancipação é um conceito complexo que foi abraçado como um norteador da modernidade, principalmente a partir da proposta iluminista (Sec. XVIII) de trazer mais clareza à verdade do mundo e erradicar as “visões erradas” que as pessoas nutriam sobre a natureza e a vida. Emancipar a sociedade significaria libertar os sujeitos dos preconceitos a fim de que pudessem “enxergar melhor” a “realidade”. Porém, a emancipação, no momento em que se tornou um conceito absorvido por variados contextos sócio-políticos, ganhou orientações diferenciadas que vivificaram outros sentidos para além dos iluministas (LOPES, 2010a, p. 127).

Ao problematizar a emancipação, o autor salienta que tal categoria se inscreve em duas perspectivas principais não excludentes e, ao mesmo tempo, conflituosas, pois podem coabitar o mesmo espaço social ou processo grupal. A primeira orienta-se por uma dimensão transcendente, “na qual ‘se emancipar’ faz referência a seguir o caminho de uma verdade maior para o engrandecimento da nação, para a felicidade, para a evolução espiritual, para a maturidade ou a plenitude moral”. Dentro dessa perspectiva iluminista, o propósito da educação fundamenta-se na busca por libertar o ser humano de todas as amarras irracionais e crendices infundadas, direcionando-o às verdades do mundo. No segundo aspecto, a emancipação situa-se em dinâmicas contextualmente circunscritas, nas quais “os processos emancipatórios valem mais pelos movimentos que mobilizam no corpo social do que propriamente pelo fomento de verdades triunfantes” (LOPES, 2010a, p. 132).

Para o autor, a ambivalência das diferentes dimensões que permeiam o conceito de emancipação está presente nas ponderações de Boaventura de Sousa Santos ao problematizar o conceito de emancipação social.

O que é, afinal, emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? [...] Corremos o risco de promover a opressão social usando a linguagem da emancipação social? (SANTOS, 2002, p. 23-24).

Os questionamentos desse autor sobre o que é emancipação social e, especialmente, sobre as motivações que impulsionaram e impulsionam diferentes ações que se afirmam como emancipatórias, remete-nos à necessidade de compreender a emancipação social para além da concepção do fomento de um processo libertário que conduziria à emancipação da sociedade e a um local de sonhada redenção (seja ao paraíso cristão, à sociedade comunista ou ao mundo mais feliz). Assim, num tempo marcado por profundas mudanças de ordem econômica, social e política, na qual as sociedades se veem imersas num contexto de crise dos paradigmas e de questionamentos das metanarrativas a partir do cultivo do pensamento “pós-moderno”, a discussão sobre emancipação torna-se por demais instigante e desafiadora. Ou conforme afirma Carvalho (2008) “ousar pensar a emancipação nos tempos de mudanças amplas e radicais, de insegurança e de instabilidades, de emergência da pluralidade do novo [...] é colocar-se no olho do furacão” (CARVALHO, 2008, p. 3). A partir desses aspectos,

ouso refletir sobre emancipação social e suas possibilidades nas práticas educativas, tendo como referência as ideias de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

1.2 A emancipação social na perspectiva Freireana

A compreensão da concepção de emancipação na perspectiva freireana remete ao entendimento desse conceito considerando-se a dimensão humana, e esta se relaciona intrinsecamente com a educação libertadora e humanizadora, cuja raiz advém da educação popular como paradigma latino-americano. De acordo com Gadotti (mimeo), ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. Como concepção geral da educação, a educação popular passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

A acepção “popular” tem como referência a categoria “oprimido”, e é nesse sentido que, para Feitoza (2008), pensar a emancipação em Freire é buscar o seu viés contraditório: a opressão. Essa condição de opressão incorpora o recorte de classe social, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos. Assim, conforme enfatiza Feitoza (2008), em Freire a luta por emancipação é perpassada por aspectos como: a confiança nos humanos, a busca pela superação da contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Dessa maneira, “Freire (1979) acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social” (FEITOZA, 2008, p. 43).

De acordo com Streck (2009), na concepção freireana, o oprimido é o ser humano alijado da condição de “ser mais”, ou seja, da condição de sujeito capaz de pronunciar o mundo. “É um ser histórico com uma subjetividade complexa cujos níveis de profundidade requerem, para a sua apreensão, uma ‘arqueologia da consciência’”. (STRECK, 2009, p. 543). Ainda de acordo com o autor, Freire adverte que embora o oprimido seja o portador da

esperança de um futuro diferente, ele não está isento ou acima dos conflitos e das contradições da sociedade em que vive.

Vale salientar que o processo de emancipação humana na perspectiva freireana contempla o processo de humanização tanto do oprimido quanto do opressor. Para Freire, conforme enfatiza Sônia Santos (2004), a emancipação humana é fruto de uma luta ininterrupta, uma conquista efetivada pela práxis humana. Assim, no entender de Freire (2005) essa luta tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconstruir sua humanidade, “não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p. 33). Ainda nessa direção o pensamento freireano enfatiza:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela *o ser mais, a humanização*, a não ser como *vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história [...]. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1992, p. 100).

Para Moreira (2008) a emancipação na perspectiva freireana aparece como grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta constante a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão.

O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós-modernidade³, [...] e ao mecanicismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo ‘certo’ e ‘inevitável’ (grifos do autor) (MOREIRA, 2008, p. 163).

Assim, não se trata de um projeto a ser construído num futuro longínquo, ao contrário, será sempre um processo em construção, um devenir (MOREIRA, 2008). Consiste, no dizer do próprio Paulo Freire, num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios e possibilidades que deve ser vivenciado nos vários espaços sociais, efetivando-se ao mesmo tempo no cotidiano e na história. Para Freire, o exercício do processo de emancipação “tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas

³ O autor faz aqui uma crítica genérica ao que entende por pensamento pós-moderno. No entanto, em sua pluralidade de vertentes e perspectivas, o pós-modernismo possui facetas não pessimistas ou autoritárias, conforme veremos adiante.

relações de trabalho. O fundamental, se sou coerente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra” (FREIRE, 2000 apud MOREIRA, 2008, p. 164).

Essa perspectiva implica o compromisso e o engajamento político com a transformação das condições existenciais de vida dos oprimidos, a partir do permanente questionamento crítico, assente na dialogicidade e na linguagem das possibilidades. Entretanto, no entender de Freire (1992), alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Contudo, ao desvelá-la, “dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 1992, p. 32). Esses aspectos têm como fio condutor sua visão de esperança, entendida como uma necessidade ontológica para a existência humana.

Nas “Primeiras palavras de Pedagogia da Esperança”, Paulo Freire evidencia sua convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Entende a esperança como uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir apenas à esperança o poder de transformar a realidade seria uma forma de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 11). Aponta, pois, para a necessidade de uma educação da esperança, entendida como de fundamental importância tanto no plano individual como social, para que a mesma não seja vivenciada de forma equivocada e termine por resvalar para a desesperança e para o fatalismo (FREIRE, 1992).

Desse modo, para Freire a educação ou pedagogia da esperança se faz necessária para o enfrentamento das ‘situações-limites’, pois, “nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inédito-viável’ (grifos do autor), às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”. (FREIRE, 1992, p. 11). Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, como destaca Ana Maria Freire (1992, p. 206),

Algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Assim, para Freire, o “inédito-viável” relaciona-se à compreensão da história como possibilidade decorrente de uma posição utópica que se opõe a uma visão fatalista da realidade. Por isso, defende que, no exercício da educação da esperança, uma das tarefas do educador ou da educadora progressista é, através de uma análise política séria e correta,

“desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados” (FREIRE, 1992, p. 11).

Refletir sobre a concepção freireana de emancipação humana e sua contribuição para a construção de uma educação libertadora, exige entender a influência e contribuição de suas ideias para além dos espaços de educação não formal. Sobre esse aspecto, reporto-me a Zitkoski (2010) que situa Freire no contexto da educação contemporânea a partir de dois aspectos: primeiro, situa-o na origem da educação popular, como um dos pioneiros no esforço de problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de lutas organizadas dos movimentos populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Segundo, enfatiza a importância das suas ideias como provocativas para repensar o mundo atual à luz do projeto de reconstrução da ação libertadora:

O ponto de partida dessa tarefa reside no fato de que a exclusão e a opressão social não desapareceram. Muito pelo contrário, ampliaram seus quadros, impondo a novos contingentes populacionais as consequências de sua lógica perversa. Portanto, há que se reconstruir o projeto social emancipador e, por essa razão, a ideia de utopia e esperança no futuro histórico da humanidade aparece em Freire como contracultura e contradiscurso frente à ideologia dominante dos anos 90 (ZITKOSKI, 2010, p. 16-17).

Nessa esteira de entendimento, Mejía (1999) afirma a atualidade do pensamento de Freire na medida em que esse deixa em seu inventário a ideia de que não basta o fundamento ético e contestador para a nova ação, mas, “a compreensão de que se faz necessário reinventar novas formas da prática e da teoria na medida em que o paradigma emancipador deve ser reconstruído e, por isso, hoje não está em nenhum lado, porém emerge em múltiplos lugares” (MEJÍA, 1999, p. 60). A partir dessa perspectiva apontada por Mejía e concordando com Figueiredo (2005) entendo que, mesmo diante de todos os limites e desafios vivenciados no contexto da sociedade contemporânea, processos e experiências emancipatórias vêm ocorrendo “a partir de diferentes formas de luta e manifestações de sujeitos sociais, nos vários lugares, formatos, sentidos, pelos vários povos, culturas, utopias em defesa de um mundo mais justo e fraterno” (FIGUEIREDO, 2005, p. 14). Isso, para Freire (1992), implica a ação de sonhar e realizar:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1992, p. 99).

1.3 A emancipação social na perspectiva de Boaventura Santos

Compreender a concepção de emancipação social defendida por Boaventura de Sousa Santos remete ao entendimento sobre a sua compreensão acerca do projeto sociocultural da modernidade, definido como “um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios” (SANTOS, 2008a, p. 77). Nesse contexto, para Santos (2007a), o principal desafio é pensar a emancipação social sem uma teoria geral da emancipação social. A partir desse pressuposto, descartando qualquer teoria geral, entende que foi em nome dessa teoria que, durante o século XX, cometeram-se os mais despropositados atos contra a própria emancipação social. Desse modo, propõe não a renúncia à emancipação social, mas a sua reinvenção: “a ideia de que nenhuma luta, objetivo ou agente tem a receita geral para emancipação social da humanidade” (SANTOS, 2003, p. 34). Em suma, a emancipação é pensada não numa perspectiva teleológica orientada por um agente social como garantia do porvir de uma realidade futura, mas como um processo.

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 2008a, p. 277).

No entender de Lopes (2010a), a concepção de emancipação social defendida por Boaventura se configura como uma abertura ao risco e à experimentação do novo, sendo “um processo inventivo que pode vir a ser abortado a qualquer momento pelo próprio nível de insegurança e a ansiedade que nascem do desamparo e desnorreamento a que estão condenados aqueles que criam em meio ao que ainda não existe”. (LOPES, 2010, p. 130). Se, por um lado, essa perspectiva de emancipação social enquanto abertura à invenção, enquanto algo que não existe “em si”, desvencilha-se da perspectiva teleológica, transcendente, por outro, tal imprevisibilidade não remete ao risco da trivialização da emancipação social? Elísio Estanque (mimeo) alerta que, como a perspectiva emancipatória defendida por Boaventura funciona segundo modelos ambivalentes, para evitar o risco de trivializar o conceito de emancipação – “porque, se ela está em todo o lado, não está em lado nenhum” – o autor busca situar as propostas emancipatórias em proporções adequadas a partir da identificação dos

múltiplos lugares de opressão e suas possíveis interligações. Ou como afirma Santos (1991, p. 186).

A luta emancipatória [...] dispõe de uma temporalidade absorvente que compromete em cada momento todos os fins e todos os meios, sendo difícil o planejamento e a cumulatividade e mais provável a descontinuidade. Porque os momentos são ‘locais’ (grifos do autor) de tempo e de espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que o cotidiano deixa de ser uma fase linear ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores.

Entendo, nesse sentido, que Santos (2007) defende que a reinvenção da emancipação social só pode ser compreendida se concebida como forma de globalização contra-hegemônica a partir da constituição de alianças globais-locais e entre grupos sociais que lutam contra qualquer tipo de opressão e exploração (SANTOS *apud* FERNANDES, 2008). A globalização contra-hegemônica é designada por Santos (2005) como um conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica. “Centra-se nas lutas contra a exclusão social [...] animada por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos”. Nesse sentido, a redistribuição baseia-se, simultaneamente, “no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2008, p. 400).

À luz desse raciocínio, Oliveira (2003) advoga que é preciso compreender que o reconhecimento da complexidade da sociedade e da luta social impõe como necessidade a luta por mais emancipação social, “em todas as dimensões da vida social, consideradas agora como enredadas umas às outras, sem que nos seja possível nem necessário eleger uma prioridade absoluta” (OLIVEIRA, 2003, p. 27-28). A esse respeito, esclarece Carvalho (2008):

Esta emancipação a reinventar-se, nos tempos contemporâneos, é um processo aberto, eminentemente plural, materializando-se em “*experiências emancipatórias*” que se espalham por diferentes partes do mundo, com desenhos e formatos distintos que bem encarnam a diferença. Os móveis de luta são diversos e as formas de lutar contra as múltiplas expressões de opressão também são distintas e, por vezes, bem específicas, a configurar um verdadeiro “*caleidoscópio de resistências*” (grifos da autora) (CARVALHO, 2008, p. 7).

Conforme apontado anteriormente, a discussão sobre a necessidade de reinvenção da emancipação social proposta por Santos (2008) tem como ponto de partida o esclarecimento sobre o seu entendimento acerca da complexidade do projeto sociocultural da modernidade. Para Santos (2008), o projeto da modernidade assenta-se em dois pilares fundamentais – o

pilar da regulação e o pilar da emancipação⁴ – que são complexos e, cada um, constituído por três princípios.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 2008a, p. 77).

Do ponto de vista epistemológico, a tensão entre regulação e emancipação foi traduzida na dualidade entre duas formas de conhecimentos, o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação, ambas ancoradas no paradigma da modernidade. Os pontos extremos do primeiro são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento); do segundo são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento). Destaca Santos (1991):

O conhecimento-emancipação é um trajetória ou progressão entre um estado de ignorância, que designo por colonialismo, e um estado de saber que designo por, solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória ou progressão entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por disciplina. [...] Nos termos do paradigma, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulam em equilíbrio dinâmico. A realização deste equilíbrio dinâmico foi paradigmaticamente confiada às três lógicas de racionalidade (...) a racionalidade moral-prática, a racionalidade estético-expressiva e a racionalidade cognitivo-instrumental (SANTOS, 1991, p. 9-10).

Tais pilares deveriam estar articulados e organizados de tal forma que promovessem o desenvolvimento harmonioso de cada um e das relações dinâmicas entre eles, de modo que esse desenvolvimento se traduzisse na completa racionalização da vida coletiva e individual (SANTOS, 2008). Entretanto, no entender do autor a pretendida relação harmoniosa que garantiria o desenvolvimento equiparado dos dois pilares só existiu nas formulações idealistas. O problema, segundo explica, é que no final de século XX a tensão entre regulação e emancipação social deixou de ser uma tensão criativa e harmoniosa, passando a ser uma tensão desequilibrada. Ou seja, foram estabelecidas relações desiguais no plano concreto da regulação nas relações sociais a partir “do desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade” (SANTOS, 2008, p. 237).

Desse modo, ao dominar o pilar da regulação social, o princípio do mercado subjugou também todas as dimensões do pilar da emancipação social ao que seria compatível

⁴ Vale salientar que, ao discutir esses pilares, Santos (2010) esclarece que a noção se aplica apenas a sociedades metropolitanas.

com o desenvolvimento deste tipo de sociabilidade. Assim, no entender de Santos (2005, p. 1):

A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação. Enquanto, até finais dos anos sessenta, as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social — simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência — e a crise da emancipação social — simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical — são simultâneas e alimentam-se uma da outra

Ao apontar a absorção da emancipação pela regulação, Santos (*idem*) argumenta que - na medida em que a modernidade se desenvolvia através da convergência entre modernidade e capitalismo e da conseqüente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno -, as racionalidades cognitivo-instrumental e prático-moral⁵, (ou, a ciência e o direito) foram se tornando eixo de regulação fazendo com que o pilar da emancipação fosse absorvido pelo pilar da regulação. “A absorção da emancipação pela regulação – fruto da hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação – neutralizou eficazmente [...] a perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos” (SANTOS, 2007, p. 57).

O conflito entre regulação e emancipação que a modernidade fez pender para o lado da regulação é entendido por Boaventura como um dos detonadores da crise da modernidade (OLIVEIRA, 2008, p. 46). Isso faz com que, no entender do autor (2007), estejamos vivenciando um momento de transição paradigmática, na qual o paradigma da modernidade se encontra em declínio, em função do colapso do pilar da emancipação no pilar da regulação, fruto da convergência do paradigma da modernidade com o capitalismo. Para Santos (1991), o centro da contradição do projeto da modernidade está na ciência moderna, visto que os excessos da modernidade que a ciência prometeu corrigir não foram corrigidos, e não cessam de se reproduzir, e os déficits que a ciência prometeu superar não foram superados, como têm-se multiplicado ultimamente. Assim, as possibilidades do projeto da modernidade seriam infinitas e, por isso, sua efetivação contempla tanto o excesso de promessas como o déficit de seu cumprimento. Entretanto, para o autor, o cumprimento com excessos e déficits irreparáveis deste projeto resultou no seu esgotamento, mas não é o único resultado possível.

⁵ De acordo com Aníbal (2010), Boaventura Santos (1991) exemplifica a colonização sofrida pelas duas racionalidades afirmando que já no séc. XIX a ciência se assumia como instância moral, que os problemas políticos se solucionam depois de transformados em problemas técnicos e que até os movimentos artísticos se rendem à tecnologia.

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor, a caminhos doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (SANTOS, 2007, p. 73-74).

A ideia de transição paradigmática da ciência moderna para um novo conhecimento, denominado pelo autor de conhecimento-emancipatório, aponta para a compreensão de que o pilar da emancipação não se esgotou. Continua presente em duas categorias, uma delas inserida no pilar da regulação e a outra no pilar da emancipação. De acordo com Oliveira (2008), Boaventura propõe, que, no campo da regulação, o princípio de comunidade e, no campo da emancipação, a racionalidade estético-expressiva são aqueles que têm a maior contribuição a dar aos processos emancipatórios. Isso porque:

A comunidade, por ter sido entre os três pilares da regulação o menos susceptível à regulação instrumental é o que preserva algumas categorias emancipatórias – em especial as ideias de solidariedade e de participação. [...] Há, ainda, uma segunda categoria emancipatória na modernidade apontada por Boaventura, a racionalidade estético-expressiva. Segundo ele, ao longo da modernidade, ao mesmo tempo em que as racionalidades prático-moral e cognitivo-instrumental tiveram suas características alteradas, a racionalidade estético-expressiva manteve algumas das suas características emancipatórias, entre elas, as noções de prazer, de autoria e de artefactualidade discursiva. Especialmente as duas últimas permitem o que Boaventura denomina reconstrução de um conhecimento-emancipação, isso é, um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo (Santos, 2000, p.95). Tal discurso envolveria a reconstrução de um senso-comum emancipatório que pudesse se opor à hegemonia da racionalidade cognitivo instrumental e, portanto, contribuir para a reconstrução do potencial emancipatório em seis espaços-tempos: no doméstico, no da produção, no do mercado, no da comunidade, no da cidadania e no espaço mundial (Avritzer, 2002 apud OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Santos (2008) argumenta ainda, que a reconstrução de uma nova forma de saber e de conhecimento emancipatório deve incorporar o princípio da comunidade por entender que “a ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política” (SANTOS, 2008, p. 203), tendo em vista suas dimensões fundamentais: a participação (dimensão política) e a solidariedade (dimensão ética). Neste sentido, a reinvenção da comunidade se torna possível através de um conhecimento capaz de habilitar seus membros a constituírem a solidariedade pelo exercício de práticas sociais que conduzirão a novas formas de cidadania individual e coletiva. A nova cidadania, dessa nova comunidade, se constitui, no entender de Santos (1991), tanto na obrigação vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. “Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a ideia da igualdade sem mesmidade, a

ideia de autonomia e a ideia de solidariedade” (SANTOS, 1991, p. 188).

Desse modo, teremos nas ideias de solidariedade e participação (princípio da comunidade) e nas noções de prazer, autoria e artefactualidade discursiva (princípio da racionalidade estético-expressiva), os elementos centrais das lutas emancipatórias, não esquecendo a centralidade do conhecimento-emancipação no desenvolvimento destas lutas (OLIVEIRA, 2008). Segundo Oliveira (idem), em relação à racionalidade estético-expressiva, Santos, defende que ela pode “servir de guia para o que se vai fazer epistemológica e socialmente pelas características que ela tem de recuperação do prazer, da questão da autoria – central epistemológica e politicamente – e o que ele chama de artefactualidade discursiva” (OLIVEIRA, 2008, p. 4). A noção de artefactualidade discursiva refere-se à busca de união entre causa e intenção separada pela racionalidade científica, legitimando o conhecimento retórico. Quanto à noção de autoria, Santos (2007) a associa a outros conceitos como o de iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade, ligando-a à noção de sujeito individual.

Assim, para Santos (2007), o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são cruciais para definir os parâmetros progressistas da transição paradigmática, que permitiriam a emancipação social, através de duas dimensões da transição: a epistemológica e a societal. Na transição epistemológica, a transição ocorre entre o paradigma da ciência moderna (conhecimento regulação) e o paradigma emergente do “conhecimento prudente para uma vida decente” (conhecimento-emancipação). Já na transição societal, ocorre entre o paradigma dominante (produção capitalista, lógica de mercado, desenvolvimento global desigual e excludente) para “um paradigma ou conjunto de paradigmas de que por enquanto não conhecemos senão as ‘vibrações ascendentes’” (SANTOS, 2007, p.16). Esse conjunto de paradigmas entendido como saberes e ações tidas como particulares e marginais que precisam ser desinvisibilizadas de modo que favoreçam a emergência de um senso comum esclarecido emancipatório (SANTOS, 1998). Partindo desses aspectos, a transição paradigmática é considerada por Santos (2007, p. 329) como:

Um período histórico que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado, as raízes ainda pesam, mas já não se sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros.

Para o autor, esses princípios orientadores permitirão interrogar “as concepções hegemônicas de conhecimento, de direito, de poder e de política, e, assim, desenhar novos campos analíticos mais vastos e mais incompletos, e, simultaneamente, menos ocidental-cêntricos e menos Norte-cêntricos”. Esses novos campos analíticos permitirão não só realçar e/ou desocultar as novas e várias formas de opressão e de dominação, como também criarão novas oportunidades para o exercício da democracia e de cidadania, à medida que “abrem novos espaços para uma política cosmopolítica, para diálogos interculturais, para a defesa da autodeterminação e da emancipação, espaços possibilitados pela globalização das práticas sociais” (SANTOS, 2007, p. 331).

Nesta perspectiva, como enfatiza Carvalho (2008), a reflexão sobre o potencial emancipatório exige a construção de um pensamento com suficiente amplitude, assentado em uma nova racionalidade, capaz de resgatar o que não é visível nas classificações e análises políticas tradicionais, capaz de dar visibilidade ao novo emergente das resistências e lutas. Ou como explicita Santos (2010), “a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2010, p. 50). Para Santos (2010), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, o qual consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ (norte) e o ‘do outro lado da linha’ (sul). A divisão é tal que “o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2010, p. 31,54).

Já o pensamento pós-abissal, conforme advoga Santos (2010), tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Um pensamento que não reduza o real ao que é visível, mas que enxergue possibilidades outras para além do que existe, através do combate ao desperdício da experiência social. Isso exige, no entender do autor, não apenas uma crítica efetiva à racionalidade moderna ocidental, que ele define como razão indolente, como também a proposta de outra forma de racionalidade por ele denominada de razão cosmopolita.

De acordo com Santos (2008b), a indolência da razão ocorre em quatro formas diferentes: a) a razão impotente que não se exerce porque pensa nada poder fazer sobre o que está fora dela, sobre o que lhe é exterior; b) a razão arrogante que não sente necessidade de se exercer porque só o que cabe no registro dela existe, pois, imagina-se incondicionalmente

livre; c) a razão metonímica que toma a parte pelo todo, ou seja, universaliza o que é específico, reivindicando-se como a única forma de racionalidade; d) a razão proléptica que trabalha com a previsibilidade do futuro, julgando saber tudo a respeito dele, portanto, não tem que intervir por entender que o futuro é uma superação linear, automática e infinita do presente. Nesse sentido, Santos (idem) defende que para haver mudanças profundas na estrutura dos conhecimentos é necessário desafiar a razão indolente, principalmente em duas das suas formas que ele entende como principais, a razão metonímica e a razão proléptica (SANTOS, 2008b, p.101).

A crítica da razão metonímica é, pois, uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada. O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. Simplesmente, esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão.

Essa nova racionalidade busca, assim, maior abertura epistêmica para tornar visíveis outros campos do saber que o privilégio do cânone da ciência tendeu a neutralizar ou ocultar. Para tanto, Boaventura delinea a via analítica da “Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências” (SANTOS, 2010), que consiste:

Numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal (SANTOS, 2010, p. 51).

Nesse sentido, conforme enfatiza Oliveira (2008a), a sociologia das ausências busca fazer uma arqueologia do presente, transformando ausências em presenças, configurando-se assim como “procedimento sociológico que visa à superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis por meio de determinados procedimentos de desinvisibilização” (OLIVEIRA, 2009, p. 77). Tem como propósito expandir o presente, transformando objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. A expansão do presente consiste em ampliar maneiras de pensar e de viver, apresentando a legitimidade de formas de existência produzidas até então como não-existência. Um conhecimento e uma forma de viver são produzidos como não existentes por saberes e práticas hegemônicas “sempre que uma dada

entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2008b, p. 102).

Santos (2008b) distingue, assim, cinco lógicas de produção de não-existência, enfatizando que todas são manifestações da mesma monocultura racional validadas pela racionalidade da ciência moderna que atua no sentido de tornar invisível e incompreensível as formas de viver que não se inscrevem nessa perspectiva. Essas cinco lógicas são as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica e produzem o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

a) Lógica da monocultura do saber e do rigor do saber – “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura nos únicos critérios de verdade e de qualidade estética” (SANTOS, 2008b, p. 102). Tudo o que o cânone científico e cultural não legitima ou reconhece é declarado inexistente, ignorante e/ou inculto.

b) Lógica da monocultura do tempo linear – considera que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos, ou seja, é residual tudo aquilo que é assimétrico em relação ao progresso, à modernização, produzindo assim a não-contemporaneidade de muitas práticas contemporâneas por serem tratadas como primitivas, pré-modernas, tradicionais, obsoletas, subdesenvolvidas. “Essa lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (SANTOS, 2008b, p. 103).

c) Lógica da monocultura da naturalização das diferenças ou classificação social – consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. “a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural” (SANTOS, 2008b, p. 103).

d) Lógica da monocultura da escala dominante – determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas que não sejam aquela adotada como primordial, o que na modernidade ocidental é representado pela escala universal e pela escala global. “A não-existência é produzida sob forma do particular e do local” (SANTOS, 2008b, p. 104).

e) Lógica da monocultura dos critérios de produtividade capitalista – compreende o crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, tornando também inquestionável o critério de produtividade que conduz a este objetivo (SANTOS, 2008b, p. 103-104).

Para Santos (2010), como a produção social dessas ausências resulta no desperdício da experiência, para superação da lógica dessa racionalidade é preciso fazer com que o que está ausente torne-se presente. Em outros termos, que as experiências que existem, mas, que

são invisibilizadas, desperdiçadas, estejam disponíveis. Isso só será possível se a monocultura da ciência moderna for confrontada com uma ecologia de saberes. Assim em Boaventura, há uma grande valorização política da proposta de uma ecologia de saberes uma vez que esta tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, baseando-se “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (SANTOS, 2010, p. 53). Enfatiza ainda que a ecologia de saberes se sustenta na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, uma vez que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SANTOS, 2010, p. 56).

Desse modo, no entender de Santos (2008b), as cinco monoculturas, entendidas como produção de ausências ou não existências devem ser substituídas por cinco ecologias: a ecologia dos saberes; das temporalidades; do reconhecimento; das escalas locais e globais; e das produtividades.

a) A ecologia de saberes parte do pressuposto de que “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2008b, p. 106).

b) A ecologia de temporalidades parte da ideia de que “as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais” (SANTOS, 2008b, p. 109).

c) A ecologia dos reconhecimentos confronta-se com a “colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais” (SANTOS, 2008b, p. 110).

d) A ecologia das trans-escalas opera “des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica [...] e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2008b, p. 113).

e) A ecologia das produtividades consiste na “recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares [...] que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2008b, p. 113)

Enquanto a sociologia das ausências transita no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências transita no campo das expectativas sociais e “consiste na amplificação simbólica de sinais, pistas, tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2009, p. 42). De acordo com Oliveira (2008a, p. 86) a proposta da sociologia das emergências de Santos tem inspiração no “ainda-não” de Ernest Bloch. “Boaventura vai trabalhar sobre a ideia de que a realidade não se restringe àquilo que existe; ela comporta também possíveis não realizados, ou melhor, ainda não realizados”. Assim, na filosofia “Blocheana” o “ainda-não” é o que existe como tendência, é, por um lado, capacidade (potência) e por outro, possibilidades (potencialidades). Nas palavras de Santos (2008b, p. 116),

O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas.

Para Santos, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências farão emergir uma enorme quantidade de realidades e de experiências. Essa multiplicação e diversificação das experiências podem gerar dois problemas complexos: “o problema da extrema fragmentação ou atomização do real e o problema [...] da impossibilidade de conferir sentido à transformação social”. Como encontrar sentido em tudo isso? A proposta de Santos, conforme enfatiza Oliveira (2008a), é o “trabalho de tradução” cujo procedimento exige imaginação epistemológica e imaginação democrática objetivando a construção de novas e plurais concepções de emancipação social. A tradução é, assim, um processo intercultural, intersocial que busca inteligibilidade sem canibalização nem homogeneização (SANTOS, 2008b). Assim, o objetivo do trabalho de tradução é:

Criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. [...] O objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça global a partir da imaginação democrática (SANTOS, 2008b, p. 135).

É nesse sentido que Oliveira (2004) defende a necessidade de potencializar utopias emancipatórias praticadas cotidianamente, com vista a construir um futuro de possibilidades plurais, ao mesmo tempo realistas.

1.4 A EJA e as práticas educativas emancipatórias voltadas à ecologização dos saberes: diálogos entre a “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire e a “Pedagogia do Conflito” de Boaventura de Sousa Santos

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão [...] é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.
(Paulo Freire, 1986, p. 164) ⁶.

Começo a discussão sobre as possibilidades de práticas educativas emancipatórias na EJA a partir da vivência de uma “ecologização de saberes” tomando como aporte a epígrafe acima extraída do livro “medo e ousadia: o cotidiano do professor” de Paulo Freire e Ira Shor. Apesar de ser uma reflexão realizada há 25 anos considero-a extremamente atual, pois, de certa forma, a escola, como destaca Oliveira (2007), continua estabelecendo uma dicotomia entre a lógica que preside sua organização e as propostas de trabalho que busca pôr em prática, considerando as concepções diferentes de mundo do público que a frequenta.

Enfatiza Freire (1986) que o mundo da experiência e a diversidade de saberes dos alunos são silenciados pela escola. Para Boaventura, há um predomínio da monocultura do saber formal no que se refere aos modos de conhecer o mundo. A partir desses aspectos indago: é possível a existência de práticas educativas com possibilidades emancipatórias na EJA? Como efetivar uma ecologização de saberes na qual se busque a revalorização dos conhecimentos dos sujeitos da EJA, bem como o atendimento à necessidade e o respeito a suas culturas e o estabelecimento de diálogos entre estas e as práticas de conhecimento?

⁶ Esse é um trecho do diálogo tecido entre Paulo Freire e Ira Shor no livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, no qual, os autores refletem sobre os “medos” e “ousadias” da educação emancipadora e as possibilidades e necessidades da mesma no contexto escolar.

De acordo com Santos (2009), “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (SANTOS, 2009, p. 18). Entretanto, há muitas formas de conhecimento negligenciadas que resultam em injustiça cognitiva. Esses conhecimentos negligenciados precisam ser visibilizados e revalorizados, pois, no seu entender, não haverá justiça social sem justiça cognitiva.

Tomando como eixo norteador as ideias de Boaventura sobre a “Sociologia das ausências e das emergências”, Gadotti (2003) defende que, mesmo no interior de uma escola e de uma sociedade “reguladora”, é possível vivenciar práticas “emancipadoras”, práticas sociais contra-hegemônicas, e investigar as alternativas como possibilidades concretas de superação da monocultura do saber na construção de um futuro melhor. O autor entende que “o trabalho a ser desenvolvido para essa superação seria o de identificação dos possíveis modos de transformação dessas monoculturas em relações ecológicas, de interdependência, entre diferentes saberes e culturas” (GADOTTI, 2003, p. 16).

Sobre esse aspecto, reporto-me a Oliveira (2009), que defende que para pensar o desenvolvimento de alternativas pedagógicas emancipatórias, as concepções de Boaventura de Sousa Santos sobre as sociologias das ausências e das emergências oferecem significativa fundamentação epistemológica, pois contribuem para recuperar as experiências desperdiçadas identificando e valorizando outros modos de pensar, para além do que é proposto pela racionalidade moderna.

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

Compreender a escola como espaço de produção de sentidos para além do que é definido nos currículos prescritos, exige entendê-la a partir das suas contradições e possibilidades. Significa pensar que não se trata de um mero espaço de reprodução da ideologia dominante, nem tampouco um lugar em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Para além de processos de reprodução da ideologia dominante vivenciados no interior da escola, esta pode, no entender de Freire, configurar-se como um espaço democrático privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolver subjetividades democráticas e validarem suas

experiências (GIROUX, 1997).

Esses aspectos remetem, como ressalta Oliveira (2008b), para o entendimento do currículo como tudo aquilo que se passa nas escolas, o que envolve, para além dos conteúdos formais de ensino, “as relações sociais, manifestações culturais e conjunto de conhecimentos não-escolares entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global” (OLIVEIRA, 2008b, p. 1).

Para Freire (1992), a escola não é boa, nem má em si, depende de a serviço de quem ela está no mundo, é preciso saber quem ela defende. A partir dessa reflexão sobre a escola e o seu papel, Freire nos instiga a compreendê-la como um espaço em que se ensina muito mais que conteúdos, ensina-se uma forma de ver o mundo. Neste sentido, “o que ensinar” não pode estar desvinculado de outras questões que contemplem o ato de ensinar e o papel da escola bem como as relações pedagógicas estabelecidas no seu interior. A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? (FREIRE, 1992, p. 135).

A partir desses aspectos, entendo que perceber a escola, e em especial as práticas educativas da EJA, com base nesse referencial, exige exercitar uma prática pedagógica que:

1. Questione o que é conhecimento escolar e como os conhecimentos são produzidos no interior da escola, quais saberes são valorizados, quais são silenciados e negados;
2. Trabalhe, a partir dos significados e dos saberes construídos pelos sujeitos no cotidiano do processo educativo, perspectivas de desenvolvimento do pensamento crítico como forma de superação da alienação e da opressão, visto que as relações de dominação são subjetivamente internalizadas pelos oprimidos.

Conforme mencionado anteriormente, Freire (1987) evidencia que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão, não liberta ainda os oprimidos, contudo, o processo de desvelamento sobre as condições concretas de opressão é um primeiro passo para a constituição de processos de emancipação social. Questionando as experiências vividas, é possível decodificá-las, de modo a construir possibilidades de emancipação social. Emancipação esta entendida por Freire como um fazer cotidiano e histórico permeado de desafios, sonhos, utopias, resistências e possibilidades. Compreender esses aspectos requer o entendimento sobre as particularidades históricas e culturais dos sujeitos do processo educativo como ponto de partida da prática pedagógica.

É nesse sentido que a pedagogia freireana assume a dimensão política como elemento fundamental para a formação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo

educativo e a construção do conhecimento como resultado da relação dialógica entre educador e educandos, mediatizados pelo objeto de conhecimento. Esses aspectos representam uma forte crítica de Freire (2005) à educação tradicional, entendida como “educação bancária” por privilegiar entre outros aspectos a perspectiva de educar para a submissão, para o verbalismo vazio, para a mitificação da realidade como dado, e não como criação, para a visão de um sujeito passivo, estático, bem como para o reforço da ideia do conhecimento como algo que é transferido de quem “sabe” para quem “não sabe”.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...]. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p. 65).

Contrapondo-se a essa tendência, Freire propõe uma pedagogia pautada no diálogo e na problematização. Um diálogo que busque superar a relação vertical entre educador e educando e que não nivele nem reduza um ao outro. Portanto, um processo pedagógico que esteja implicado no fomento de um respeito fundamental entre os sujeitos envolvidos na ação educativa e no entendimento de que homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, e que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Na concepção problematizadora o diálogo é uma exigência fundamental que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido (SOARES, 2006), não a partir da imposição de um determinado tipo de saber tido como verdadeiro ou da negação do conflito, mas, a partir da vivência de uma diversidade de saberes. Deste modo, o diálogo revela-se como a essência da educação como prática da liberdade, que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (ZITKOSKI, 2008).

A dialogicidade é um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas e para o entendimento de que os processos dialógicos são essenciais na construção das subjetividades. Ou, como afirma Guedes (2007), o diálogo na perspectiva freireana não nega a possibilidade do conflito, mas se efetiva a partir de um processo em que os seres humanos se disponibilizam uns para com os outros o seu ser, sem, contudo, esvaziar-

se ou alienar o seu existir. Nesse sentido, a educação dialógica na perspectiva emancipatória defendida por Freire seria uma:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1996, p. 97-98).

Rebeldia entendida como ação que busca impedir não só a apatia e acomodação pragmática à realidade vigente e à busca por idealismos incapazes de interferir na história (STRECK, 2008), mas, sobretudo, como possibilidade de enunciação de práticas invisibilizadas e ou silenciadas nas práticas sociais. A ideia da educação para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas, que recusa a banalização do sofrimento humano e o determinismo da história da humanidade, é defendida por Santos (2009) como cerne de um projeto educativo emancipatório:

Um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submeta a uma hermenêutica de suspeita à repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

O conflito, como elemento essencial do projeto educativo emancipatório, proposto por Boaventura (SANTOS, 2009), tem, como perspectiva, desestabilizar e vulnerabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Sobre esse aspecto, Oliveira (2009) esclarece que, quando Santos coloca o conflito como centro da experiência pedagógica, não busca enfatizar ou valorizar embates competitivos, mas fomentar a valorização de experiências diferenciadas como possibilidade de vivência de diálogos e conflitos, numa perspectiva de superação da monocultura do saber. É neste sentido que Santos (2009) defende que a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. “A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar” (SANTOS, 2009, p. 19). Desse modo, o projeto educativo emancipatório deve buscar oferecer visibilidade a uma pluralidade de saberes considerados válidos, promovendo tanto a valorização de diversas formas ou tipos de conhecimentos, quanto o reconhecimento de culturas tidas como inferiorizadas.

Sob essa lógica, o projeto educativo emancipatório tem como objetivo principal “recuperar a capacidade de espanto, de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 2009, p. 18). Essas subjetividades são entendidas como sendo potencialmente transformadoras da realidade social, pois suspeitam do já sabido, da legitimidade do instituído, são subjetividades praticantes da “hermenêutica da suspeição” (OLIVEIRA, 2009, p. 80). A formação das subjetividades inconformistas, indispensáveis ao projeto pedagógico conflitual e emancipatório possibilita, no entender de Santos (2009), a aprendizagem de um novo tipo de relacionamento entre saberes, pessoas e grupos sociais. “Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 40).

Santos (2009) apresenta três conflitos presentes na sociedade como centrais para o projeto educativo emancipatório: o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo e o multiculturalismo. Oliveira (2009, p. 82) reflete sobre esses conflitos como possibilidade de abordagem do cotidiano escolar a partir “da desinvisibilização dos saberes e práticas sociais desqualificados, subalternizados, descredibilizados pela modernidade”. Na sua análise, a autora faz uma inversão dos elementos propostos por Santos, começando a reflexão pelo conflito do multiculturalismo, por entender ser este que “potencialmente, desestabiliza mais, ao fazê-lo não apenas no campo do conhecimento, mas também no da cultura” (p. 84).

Na sua análise, o primeiro conflito, o do multiculturalismo, como alternativa ao imperialismo cultural, toma como pressuposto a desinvisibilização de práticas multiculturais a partir do reconhecimento e valorização da pluralidade cultural dos alunos, numa perspectiva da “ecologia dos reconhecimentos, da equalização das relações entre as diferenças culturais e seus modos de estar no mundo” (OLIVEIRA, 2009, p. 83). No entender da autora, no campo pedagógico, o multiculturalismo permitiria através da conflituosidade negada pelo modelo hegemônico, “a superação da “inferioridade” de algumas culturas, produzidas pela monocultura da estratificação social, ao considerar de modo articulado e não como oposição a equação igualdade/diferença, levando à reciprocidade nos reconhecimentos” (p. 87). Para que a perspectiva multiculturalista seja possível, Santos (2009, p. 37) propõe como dispositivo de comunicação a hermenêutica diatópica, definido como “um procedimento hermenêutico baseado na ideia de que todas as culturas são incompletas e de os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem”.

O segundo conflito, entre o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação, tem como aspecto central, no entender de Oliveira (2009, p. 83) a revalorização da solidariedade como forma de saber. No processo de construção do projeto educativo emancipatório, a solidariedade é entendida como “ponto de chegada da superação do colonialismo e, portanto, da monocultura do saber formal”, a partir do investimento “na multiplicação de práticas de conhecimento-emancipação, nas quais a solidariedade e o reconhecimento do outro estão presentes”.

Quanto ao terceiro conflito, o da aplicação edificante da ciência, Oliveira ressalta que esse “não é propriamente um conflito entre conhecimentos”, mas sim, o que Santos (2000, p. 93) define como “um pensamento voltado à superação do cientificismo que levou a sociedade a compreender crescentemente que problemas sociais e políticos seriam solucionáveis tecnicamente”. Santos (2009, p. 26) situa esse conflito como um dos eixos principais do ensino-aprendizagem, e, em virtude do predomínio da aplicação técnica da ciência, a aplicação edificante apresenta-se apenas como uma potencialidade promissora. Nesse sentido, argumenta que é fundamental que professores e alunos tornem-se exímios nas pedagogias das ausências, pois, “só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe”. Nessa perspectiva, Oliveira (2009, p. 98) ressalta que a ação educativa deve buscar propiciar a ampliação da comunicação e de um maior equilíbrio das competências que visem à formação de sujeitos socialmente competentes, capazes de enfrentar os mecanismos de poder ancorados na incompetência social. Salienta ainda que:

A formação da competência social e a ampliação da comunicação exigem a prática responsável e permanente do diálogo decisório, além do contato com saberes que permitam a crítica e a formulação/compreensão de argumentos. Isto porque, [...] as aprendizagens não envolvem apenas o campo da cognição, mas também as emoções e as experiências e os diálogos tendem a ser mais efetivos quando os interlocutores envolvidos se compreendem melhor e compartilham consensos mínimos de partida.

Oliveira (2009, p. 100) ressalta ainda que é fundamental compreender que os três aspectos ou conflitos do projeto educativo emancipatório estão articulados permanentemente não sendo possível tratá-los de forma isolada ou tratá-los como método a ser aplicado, sob pena de perderem o sentido do projeto que é um processo “cuja lógica emancipatória prevalece sobre a técnica que a alimenta”. Por fim, a autora afirma que o projeto educativo esboçado por Boaventura Santos pode representar:

Uma forma por meio da qual podemos esperar que a prática educativa cotidiana possa contribuir para superar a dominação da cultura eurocêntrica sobre as outras e a predominância do conhecimento científico sobre os outros modos de conhecer, e dos usos destas para a legitimação da dominação social em geral. A utopia da democracia como sistema social pressupõe o alargamento da equidade em todos os domínios da vida, o que torna necessária a repolitização global das práticas sociais para o seu desenvolvimento, entendendo-se que “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 1995, p. 271). É nesse sentido que a luta em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos se impõe como condição de construção da democracia. A realização do projeto educativo emancipatório passa, indubitavelmente, pela prática das Sociologias das Ausências e seu sucesso representa uma possibilidade de chegarmos a cada vez mais emancipação social, ou seja, a práticas crescentemente democráticas (OLIVEIRA, 2009, p. 101).

Entendo assim que a possibilidade de um projeto educativo emancipatório, como defendido e/ou discutido por Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire, aponta para a necessidade de compreender como as práticas escolares cotidianas atuam no sentido de, por um lado reforçarem um modelo de conhecimento pautado pelo “conhecimento-regulação” ou, por outro, promoverem o “conhecimento-emancipação”.

A perspectiva do “conhecimento-regulação”, conforme enfatiza Esteban (2004, p. 134), se configura no contexto escolar na medida em que “fabrica um consenso pela eliminação do debate, da redução do potencial problematizador das práticas educativas, da inexistência do diálogo”. Afasta, assim, no entender da autora, a possibilidade de a escola ser lugar de ampliação de conhecimento para todos, pois reduz a vivência de processos educativos pautados na solidariedade, nas relações dialógicas intersubjetivas de reciprocidade e de participação. Essas dimensões são negadas por um discurso uniformizador e normalizador que “faz da experiência diferente uma falta, [...] do conflito um processo a ser banido, da incerteza uma fragilidade, do caos uma enfermidade, enfim, das diferentes formas de expressão e experimentação da diferença um distúrbio que deve ser controlado” (ESTEBAN, 2008, p. 21).

É um modelo de conhecimento, como denunciado por Freire, fundamentado sob os moldes da “educação bancária”, que privilegia, entre outros aspectos, a perspectiva de educar para a submissão, para a mitificação da realidade, para a visão de um sujeito passivo, estático, bem como para o reforço da ideia do conhecimento como algo que é transferido de quem “sabe” para quem “não sabe”. Ou seja, um modelo em que o educando é considerado esvaziado de conteúdo e o educador é o responsável pelo seu preenchimento (Freire, 2006), conforme já discutido anteriormente.

O “conhecimento-emancipação”, como possibilidade de vivência no contexto escolar tem como referência o “inédito-viável” freireano e/ou o “Ainda-não” de Boaventura Santos, aponta para a necessidade de uma educação da esperança e da utopia voltada a uma “ecologia

de saberes” a partir do que Santos enfatiza como sendo uma “arqueologia virtual do presente”. Essa arqueologia visa identificar no cotidiano escolar pistas do conhecimento-emancipação, que podem estar presentes, como destacado por Esteban (2004), “nas lacunas, nos cantos, nos pequenos atos cotidianos, nos encontros e desencontros, nas tentativas, no caos, no cuidado da professora com seus alunos e alunas, nas artes tramadas silenciosamente com o colega de turma, nas situações inexpressivas em que o êxito se anuncia” (ESTEBAN, 2004, p. 137).

A partir dos aspectos acima citados, entendo, assim como Feitoza (2008), que não cabe à educação propagar a emancipação social, mas potencializar práticas educativas e experiências que podem se constituir como espaços, por excelência, das lutas pela emancipação social, na medida em que reafirme um fazer pedagógico que inclua ao invés de excluir, um saber que emancipe ao invés de tutelar. Desse modo, a prática educativa dialógica, problematizadora como proposta por Freire, bem como a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos que contribuam para a superação da monocultura do saber, como proposta por Santos, são possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos a partir da potencialização das aprendizagens e do conhecimento em toda sua multiplicidade.

Por fim, assim como Paiva (2002), ressalto que conforme alerta Boaventura de Sousa Santos (2002) a “função das práticas e do pensamento emancipadores consiste em ampliar o espectro do possível através da experimentação e da reflexão acerca de alternativas que representem formas de sociedade mais justas”. Entretanto, a “insistência na viabilidade das alternativas não implica, contudo, uma aceitação do que existe” (SANTOS, *apud* PAIVA, 2002, p. 3).

O próximo capítulo abordará especificamente a educação de jovens e adultos e as práticas educativas desenvolvidas no decorrer do processo histórico. Para tanto, procuro fazer um percurso da trajetória da EJA no Brasil, para uma melhor compreensão dessa modalidade educativa no contexto atual. Sem pretender fazer uma reconstituição histórica, a ideia básica é trazer à tona alguns elementos da trajetória da EJA que ajudem a compreender como essa modalidade educativa vem sendo desenhada historicamente, resultado de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes concepções sobre as finalidades da educação, e como hoje, essas tensões influenciam no contexto das políticas e dos processos de resignificação das práticas pedagógicas da EJA atualmente.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

2.1 Educação de adultos: origens e construção histórica

No decorrer do processo histórico, tem-se atribuído à educação diversos papéis no âmbito social. Ora é entendida como uma ferramenta indispensável à redenção da sociedade, ora como fenômeno que contribui, de diversas formas, para reproduzir a estrutura vigente, ou emerge como fator que pode gerar o novo, suscitar resistências. Ou seja, não apenas reproduz como produz, constituindo a tensão entre esses dois polos (produção e reprodução) (SILVA, 1992).

Partindo da premissa de que há uma estreita relação entre educação e sociedade, é fundamental compreender que as concepções e práticas educativas são profundamente vinculadas a concepções de homem, de mundo e de sociedade que variam de acordo com o projeto político que lhes dá sustentação. Como afirma Paiva, “Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade” (PAIVA, 1987, p. 19).

Sobre esse aspecto, Luckesi (1993) declara que não há ação pedagógica que esteja isenta de pressupostos filosóficos. Com essa concepção, o autor busca explicitar o papel da educação, considerando três tendências político-filosóficas: a educação como redenção, como reprodução e como uma forma de transformação da sociedade. A primeira perspectiva vê a educação como uma instância exterior à sociedade e tem como finalidade a adaptação do indivíduo a um ideal, redimindo a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças. A segunda a situa como uma instância, determinada por condicionantes econômicos, sociais e políticos, que serve exclusivamente para reproduzir seus próprios condicionantes. A terceira tendência vê a educação como mediação de um projeto social, que não redime e nem reproduz a sociedade. Compreende-a com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela transformação social.

Apoiando-me nessa compreensão, entendo que a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, e seus marcos teóricos seguiram a trajetória das diversas interpretações nos moldes referidos, mas assume diferentes configurações em cada período histórico. Considerando a

abordagem de diversos autores (PAIVA, 1987; HADDAD, 1992, 2000; BRANDÃO, 1990; TORRES, 2003; BEISEIGEL, 1997; DI PIERRO, 2005a; PAIVA, 2009a, ARROYO, 2007, entre outros), encontramos indicações de que a EJA é permeada por diversas concepções, entendida de forma generalizada como uma gama de atividades desenvolvidas tanto por organizações não governamentais e movimentos sociais, quanto por organizações ligadas às diversas esferas de governo, junto às camadas populares.

Mesmo sofrendo modificações e variações, as concepções que lhes são subjacentes caracterizam-se principalmente pela amplitude e ambiguidade. Para Brandão (1984), a ambiguidade da Educação de Jovens e Adultos é tão forte que, geralmente, definem-na pelo que não é: como educação assistemática, não formal, extraescolar. Essas definições buscam reforçar a identidade da EJA, afirmando a diferenciação institucional, programática e pedagógica em relação à escola.

Entretanto, ao se tentar diferenciá-la radicalmente termina-se afirmando-a como uma educação que existe para suprir carências, como remediadora ou complementar de outras atividades, como uma educação à margem do sistema educativo. Concordando com Brandão, Paiva (2006) entende que a confusão dos nomes vinculados às práticas de EJA não são inocentes, trazem imbricados sentidos e significados de fortes marcas ideológicas. A autora afirma que, historicamente, a educação destinada a jovens e adultos vem assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas, porém, o enfoque da escolarização é uma presença marcante na sua configuração.

Da visão muito corrente de que ela se faz pra recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito de educação para todos, da presente década, e do aprender por toda vida, as enunciações variam, deixando, no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância (PAIVA, 2006, p. 27).

Todavia essa pluralidade conceitual não ocorre de modo linear e nem as suas práticas se sucedem de forma ordenada e definitiva. Há variações de acordo com as condições socioeconômicas de cada país. Onde o direito à educação fundamental está garantido, a educação de adultos apresenta uma característica forte de educação que acontece ao longo da vida, sendo voltada para o aperfeiçoamento profissional, para a atualização de conhecimentos, para o enriquecimento cultural. Nessa perspectiva, a EJA é conceituada como parte integrante de um processo educativo contínuo, ou, como afirma Gelpi (1990), uma atividade que acontece ao longo da vida e em todos os processos de aprendizagem. Para Paiva (2006), a concepção de educação permanente, explorada nos anos de 1970, voltou à cena nos últimos

anos, reconceitualizada “ante a necessidade de pensar desenvolvimento e educação, cidadania e produção da existência pelo trabalho, conhecimento e cultura, diversidade e unidade” (PAIVA, 2006, p. 520-521).

No Brasil, de acordo com Paiva (1987) e Beisiegel (1997), a educação de adultos remonta ao período colonial, quando os jesuítas desenvolviam atividades educativas para essa parcela da população. Esse aspecto evidencia que, desde a sua origem, as práticas de educação de adultos foram dirigidas preferencialmente a pessoas adultas, pobres, sem escolaridade ou com carências escolares profundas, ou seja, a educação de adultos esteve intrinsecamente vinculada a processos de alfabetização. Ou como afirma Arroyo (2007), o olhar sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos da educação de jovens e adultos tem condicionado as diversas concepções de educação que lhes é oferecida. Desse modo, para o autor, o lugar reservado à educação de jovens e adultos, no conjunto das políticas oficiais, confunde-se com a história dos lugares sociais reservados aos setores populares: marginais, oprimidos, excluídos, e outros (ARROYO, 2007).

Conforme assinalam Haddad e Di Pierro (2000), a partir da década de 1930, com o início do processo de industrialização e o aumento da população urbana, a educação de adultos delimita seus contornos na história da educação brasileira e se passa a discutir uma política específica para essa modalidade educativa. Entretanto, somente a partir da década de 1940, é que o Estado, especificamente o governo federal, assume o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, desenvolvendo atividades em nível nacional para adultos, com as chamadas campanhas de alfabetização de massa.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou as suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo território nacional (HADDAD ; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Para os autores, a ação do Estado com a expansão das oportunidades educacionais pode ser entendida a partir de um duplo movimento. Por um lado, a expansão dos direitos sociais buscava responder à pressão de amplas massas populares, que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida, servindo, assim, como mecanismo de acomodação das tensões sociais que cresciam com o processo de urbanização e industrialização. Por outro, do ponto de vista da promoção individual, objetivava promover qualificações mínimas da força de trabalho, para o desempenho de projetos nacionais de desenvolvimento, propostos pelo governo federal.

De acordo com o que se pode observar, no decorrer da história recente da educação, o reconhecimento da educação de adultos como um importante campo de prática educativa com estatuto próprio vem crescendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Tal crescimento foi motivado tanto por fatores ligados a questões de crescimento econômico, de desenvolvimento democrático, de fortalecimento de uma cultura de paz, como, mais recentemente, pelo processo de modernização tecnológica. A criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945, contribuiu para, a partir da denúncia sobre as profundas desigualdades entre os países, instaurar o debate em torno da importância da educação de adultos visando à atenuação das desigualdades sociais e ao desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas” (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No plano internacional, o debate em torno da educação de adultos produzido principalmente por meio da realização de diversas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's)⁷ promovidas pela UNESCO desde 1949, contribuiu para o reconhecimento, por parte da sociedade mundial e dos organismos internacionais, da importância da educação de adultos no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população e na melhoria do bem-estar da sociedade (HADDAD, 1992).

Tomando como matrizes conceituais as categorias *direito e democracia*, entendidas como conceitos fundantes para a compreensão da educação de jovens e adultos, como uma educação continuada ao longo de toda vida, Paiva (2009) faz uma reflexão sobre a perspectiva histórica do direito à educação de jovens e adultos no Brasil, bem como sobre o amadurecimento da concepção dessa prática educativa tomando como base, entre outros aspectos, os acordos internacionais produzidos a partir da realização das diversas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos. Assim, num trabalho de “fôlego”, a autora procura estabelecer relações entre as CONFINTEA's, e o que simultaneamente foi ocorrendo na educação de jovens e adultos, no Brasil, ao longo do processo histórico, especialmente no que se refere às alterações nas políticas públicas para essa modalidade educativa. De acordo com Paiva (2009, p. 18), a I CONFINTEA, realizada em Elsinore, na Dinamarca em 1949, “não faz alusão ao que se entende por educação de adultos, assim como a perspectiva do direito à educação não esteve presente no texto”.

Nesse período, predominava no Brasil o pensamento de que a educação se constituía como condição necessária para o país sair do “atraso” e entrar no “ciclo do desenvolvimento”.

⁷ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO, periodicamente, desde 1949. A primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda, em Montreal, no Canadá, no ano de 1960; a terceira foi realizada em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta, em Paris, na França, em 1985; a quinta foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997; e por último, a sexta CONFINTEA foi realizada em Belém/PA, no Brasil, no ano de 2009.

Portanto, caberia à educação redimir a sociedade das suas mazelas (LUCKESI, *op. cit.*) a partir de uma perspectiva de harmonia social. Concebia-se a educação de adultos como ferramenta fundamental da evolução da sociedade tradicional, resultado do ‘atraso’ cultural e educativo da população, para o alcance de uma sociedade moderna. Logo, a pobreza e o analfabetismo eram tidos como causa da desigualdade econômica e social do país e o adulto analfabeto era visto como incompetente e marginal, identificando-se psicologicamente e socialmente com a criança, cabendo, portanto, à educação de adultos “integrar” as pessoas marginalizadas por meio de programas educativos. Esses aspectos são evidenciados por Brandão (2008):

Essas atualizações individuais deveriam corrigir deficiências da adaptação ao seu meio social; melhorar habilitações para o trabalho, em síntese, ajustá-los para uma sociedade “boa e justa”, ainda que não “inteiramente desenvolvida”. Alguns dos defensores mais entusiasmados desses programas de educação “para adultos marginalizados” chegavam a acreditar que, quando todos eles fossem alfabetizados e reciclados pela educação “os males da sociedade” (grifos do autor) seriam corrigidos (BRANDÃO, 2008, p. 108).

Essas concepções se traduziam em práticas cujo enfoque era o assistencialismo a grupos subalternos que necessitavam se adaptar às exigências de uma sociedade considerada em processo de desenvolvimento. É a partir da ideia da educação como ferramenta para a “elevação cultural das massas” que, entre 1947 e final dos anos de 1950, o governo federal lançou várias campanhas, visando à extensão do então ensino primário de quatro anos para a população mais pobre, que não tinha tido acesso a ele na “idade apropriada”. São assim desenvolvidas diversas campanhas de educação de adultos como: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, posteriormente, Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA). Simultaneamente a essa última, foi organizado também o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA).

As deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas dessas campanhas foram dando margem a sérias críticas. Denunciavam-se a superficialidade do aprendizado, o curto período de tempo dedicado à alfabetização e a inadequação e massificação dos métodos de trabalho nos diversos grupos de alfabetização. Sobre esse aspecto, Paiva (2009) compreende que os esforços realizados no sentido de assegurar o direito à educação aos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular, quando crianças, não lograram êxito nem na universalização do atendimento, nem na tarefa de fazer ler e escrever com competência, pois, em geral limitavam-se a: “Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na

mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais” (PAIVA, 2009, p. 42).

Para Fávero (2004), de fato, em termos teóricos não se tratava do reconhecimento do direito à educação, pois eram campanhas basicamente assistencialistas e suas ações meramente compensatórias. Por outro lado, esse autor pondera também que, por mais simplistas que possam parecer aos olhares de hoje, “as tradicionais campanhas para filtrar ou ferver a água; os cuidados com a higiene, com a construção de fossas; [...] foram experiências importantes dos anos 1950, retomadas com uma dimensão explicitamente política na década de 1960” (FÁVERO, 2004, p. 17). Desse modo, na sua ótica, há aspectos positivos nas experiências educativas desenvolvidas nesse período, pois:

Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre (FÁVERO, 2004, p. 17).

Para Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), ainda que essas campanhas não tenham logrado êxito e nem tenham produzido nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, serviram para instaurar, no Brasil, um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e de suas consequências psicossociais. Nessa perspectiva, as reflexões em torno do analfabetismo e da educação de adultos foram favorecendo a concretização de um novo e radical entendimento sobre a educação de jovens e adultos, que tem, nos princípios idealizados por Paulo Freire, “uma proposta de ‘Educação como prática da liberdade’, com base no pensamento reflexivo, na emancipação, na ação conscientizadora e na dialogicidade” (FARIA e FARIA, 2005, p. 245).

2.2 A educação de jovens e adultos no contexto da educação popular

A imbricação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular⁸ vai se delineando no início da década de 1960, quando experiências de educação de adultos, desenvolvidas por diversos movimentos e organizações sociais populares passam a ter, como referenciais, os princípios freireanos da Educação Popular. Conforme afirma Fávero (2007), o

⁸ Vale salientar, conforme alerta Prestes (2009), que o termo Educação Popular assume, desde o seu surgimento na América Latina, nos anos de 1950, diferentes funções.

entendimento do homem como ser inacabado e da educação como processo permanente de “acabamento” é “*pedra fundamental*” na pedagogia de Paulo Freire, e, é a partir de uma visão ampla, que Freire elaborou e sistematizou, ainda no início dos anos 1960, uma nova concepção de educação de adultos, com aceitação significativa pela maioria dos movimentos de educação e cultura popular, e lançou as bases para uma nova concepção geral de educação.

A partir da crítica ao modo de trabalhar da escola tradicional, criticando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula em um debate e o professor em um animador, Freire e sua equipe estabelecem, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo de ampla educação de adultos (FÁVERO, 2007, p. 21-22).

A pedagogia freireana é pautada nos princípios da liberdade, do diálogo, da compreensão da realidade e da conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais de dominação a que estavam submetidos, numa perspectiva emancipatória de transformação. Compreende o analfabeto como sujeito produtor de cultura, opondo-se radicalmente à visão preconceituosa sobre o analfabeto até então predominante. Assim, a alfabetização deixa de ser entendida apenas como aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculos matemáticos. De acordo com o pensamento freireano, aprender a ler e escrever não é memorizar sílabas, palavras ou frases, é, acima de tudo, refletir criticamente sobre o processo de leitura e escrita e sobre o significado que a linguagem possui enquanto instrumento de poder e de intervenção social. "Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção" (FREIRE, 1996a, p. 66, 67).

Nesse sentido, assume-se a dimensão política como elemento fundamental para a formação da consciência crítica de educador e educandos sobre a realidade, assim como a construção do conhecimento como resultado da relação dialógica entre educador e educandos, mediatizados pelo objeto de conhecimento.

O paradigma pedagógico então gestado tem o diálogo como princípio educativo fundamental e a compreensão dos educandos adultos como sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. Para Fávero (*op. cit.*), o diálogo como uma categoria fundamental na pedagogia freireana “viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido (se quisermos, partir do senso comum), discuti-lo, criticá-lo, ampliá-lo (na direção do bom senso) para daí não só mudar sua visão de mundo, mas transformar o mundo”. (FÁVERO, 2007, p. 43).

A desesperança no aparato escolar tido como autoritário, seletivo e distante da realidade dos educandos fez com que as experiências extra-escolares aparecessem como

espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma educação democrática, crítica e libertadora. Buscou-se, assim, o desenvolvimento de uma nova mentalidade no educador, uma renovação dos métodos e processos educativos, tendo como princípios pedagógicos fundamentais o processo de participação como condição de êxito da ação educativa e a relação dialógica entre educador e educando como atitude permanente.

É, portanto, na década de 1960, período de efervescência política e cultural, e de intensificação das lutas e movimentos sociais, que eclodem diversos movimentos de educação e cultura popular voltados para o trabalho de educação de adultos, ligados a entidades estudantis, universidades, igrejas, intelectuais e poder público. Citamos algumas ações que marcaram espaço dentro do cenário nacional, como: o Movimento de Cultura Popular (MCP), desenvolvido em Recife/PE; os Centros Populares de Cultura (CPC's), desenvolvidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido principalmente nas regiões Norte e Nordeste, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); iniciativas como a campanha De pé no chão também se aprende a ler, desenvolvida pela Prefeitura de Natal/RN e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), desenvolvida na Paraíba, além de outras experiências de dimensões menores. De acordo com Fávero (*op.cit.*), a partir do conceito antropológico de cultura e recuperando a cultura popular como forma de vida, portanto, para além do folclore, Freire tomou tais aspectos como fundantes de todo o processo educativo, o que foi seguramente um dos pontos mais ricos dessas experiências educativas (FÁVERO, 2007, p. 43

A esse respeito, reporto-me a Paiva (2009), que entende que as experiências de educação de adultos, pensadas e forjadas na sociedade com um profundo enraizamento na cultura popular, proporcionaram um repensar na educação de jovens e adultos.

As ações que passaram com ênfase à história, em sua maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social aos projetos de dominação que, desde a República, conformaram – e ainda conformam – a nação brasileira. Estudantes e intelectuais, junto a grupos populares, desenvolveram novas perspectivas de cultura e educação popular (PAIVA, 2009, p. 151).

Desse modo, os movimentos de cultura e educação popular da década de 1960 representaram, para a educação de adultos, a revisão de concepções e uma renovação das práticas educativas, contribuindo para que passasse a ser reconhecida como uma prática educativa que tem características próprias. Diferentemente das experiências realizadas nos anos 1950, que se orientavam por uma dimensão política de acomodação, de adequação ao projeto social vigente (FÁVERO, *op. cit.*), para além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, a educação de adultos, dos anos

1960, passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Sobre esse momento, Fávero (2007, p. 43.) afirma:

Tinha-se claro nesses últimos anos, que a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática

No âmbito internacional, sob a perspectiva de um mundo em mudança e num período profícuo para a educação de adultos, foi realizada a II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá em 1960. Conforme afirma Paiva (*op.cit.*), a preocupação com as mudanças e com o momento político vivenciado no mundo levou a educação de adultos a ganhar relevância e a ser entendida a partir da perspectiva do direito. Reconhecia-se que todo adulto tinha possibilidades suficientes para a educação em geral e profissional, o que demandava, dos estados, medidas que as assegurassem. O reconhecimento da educação de adultos como essencial no sistema educativo e sua compreensão, do ponto de vista de educação permanente, é enfatizada na III CONFINTEA, realizada em 1972, em Tóquio – Japão. A IV CONFINTEA, realizada em Paris – França, em 1985, definiu o direito a aprender como desafio capital da humanidade e conclamou a todos os países o reconhecimento do direito de todos à educação, criando condições necessárias para o exercício universal, com recursos humanos e materiais necessários (PAIVA, 2009).

2.3 O processo de involução sofrido pela educação de adultos durante a ditadura militar

Ainda na década de 1960, a educação de adultos sofre um revés, com o golpe militar de 1964, que rompe a efervescência dos movimentos educativos e culturais do período, extinguindo suas diversas expressões no âmbito da educação e cultura popular, levando a educação e em especial a educação de adultos a caminhos que encobriam qualquer iniciativa progressista (SOARES, 2007). Em substituição aos programas até então vigentes, em dezembro de 1967 o governo militar, “embalado” pelo ideário economicista da teoria do capital humano, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), órgão executor direto das ações educativas destinadas a jovens e adultos, constituindo-se como organização autônoma do Ministério da Educação. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL foi implantado com três características básicas: o paralelismo aos demais

programas de educação e a independência dos recursos financeiros das verbas orçamentárias; a descentralização da organização operacional, por meio de comissões municipais espalhadas em quase todos os municípios brasileiros, e a centralização da direção do processo educativo, pela Gerência Pedagógica do MOBRAL Central. No entender dos autores acima citados:

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu sua ação por todo o país através de convênios com estados, municípios e outras entidades públicas e privadas. No entender de Paiva (*op.cit.*), a criação do MOBRAL e a sua atuação em todos os municípios brasileiros não se deu no sentido de conferir o direito de todos à educação, mas no sentido de investir na força produtiva dos trabalhadores, a partir do ideário da teoria do capital humano.

O que estava em jogo, no marco do desenvolvimentismo, era a necessidade de investir na força produtiva dos trabalhadores, apostando que a alfabetização – e depois a necessidade da pós-alfabetização – contribuiriam para tirar o Brasil do atraso, e conformar o projeto de país grande, do “pra frente Brasil” que animava a ideologia da época. Não criava toda uma estrutura de atendimento que chegava, com certeza, a todos os municípios brasileiros para conferir o direito de todos à educação. Chegava-se porque o analfabetismo era um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no “clube” dos desenvolvidos (PAIVA, 2009, p. 166).

Concomitante ao MOBRAL, o processo de escolarização básica de jovens e adultos foi desenvolvido por meio da instituição do ensino supletivo que visava “unir as necessidades de formação e promoção individual ao esforço de desenvolvimento nacional, com flexibilidade, integrando os diferentes serviços no campo da educação de adultos e buscando uma nova metodologia adequada ao trabalho pedagógico” (HADDAD, 1987, p. 19). Ainda de acordo com Haddad (*idem*), para cumprir seus objetivos, o ensino supletivo foi organizado em quatro funções, podendo ser desenvolvido tanto em cursos como em exames. Essas funções eram: a suplência, que objetivava suprir a escolarização de adolescentes e adultos que não a tinham concluído na idade própria; o suprimento, que visava ao aperfeiçoamento ou atualização para os jovens e adultos que tinham conseguido prosseguir no ensino regular. A aprendizagem ou formação metódica no trabalho, que ficava a cargo das empresas e, por último, a qualificação voltada para a profissionalização e que objetivava a formação de recursos humanos para o trabalho.

O enfraquecimento da ditadura com as crises econômicas e políticas ocorridas na primeira metade dos anos 1970 forçou muitas mudanças de rumo na condução do país e de suas políticas sociais. Finalmente, depois da anistia em 1979, o processo de “abertura” política levou à reemergência dos movimentos sociais e à redemocratização do país a partir do início da década de 1980. A instauração da chamada “Nova República” favoreceu um novo enfoque e discussão sobre a educação de jovens e adultos. O novo governo rompeu com a política de EJA do período militar, extinguiu o MOBRAL, em 1985, e estruturou um novo órgão responsável por essa modalidade educativa, a Fundação Educar. A partir de então, a atribuição da educação de jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada a organizações sociais. Para Haddad (1990, p. 3):

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, deve-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Houve uma descentralização das suas atividades básicas, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

2.4 A EJA no atual contexto histórico: da redemocratização à contemporaneidade

A década de 1980 encerrou-se, para a educação de adultos, assinalando uma maior visibilidade, com a promulgação da Nova Constituição Federal, em 1988. A Constituição, pela primeira vez na história da educação brasileira, consagrou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-a em “direito público subjetivo”. O Art. 208 da Constituição afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010). Desta forma, a Constituição amplia o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de adultos no mesmo patamar da educação infantil.

A nova legislação avançou no sentido de que o analfabetismo e o baixo nível de escolaridade da população deixassem de ser vistos como problemas de natureza individual, passando à condição de problemas sociais. Ou seja, a sociedade é que foi incapaz de garantir o direito à escolaridade para todos em idade adequada, sendo, portanto, dever do Estado e da sociedade resgatar essa dívida social (HADDAD, XIMENES, 2008).

Ainda no que se refere ao marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96), reafirma a EJA como dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos que por diversas razões não frequentaram a escola na idade adequada, definindo a EJA como modalidade da educação básica. Na LDB a EJA é objeto dos artigos 37 e 38 nos quais é explicitado que compete aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Estabelece, ainda, que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Para Haddad & Di Pierro (2000), a história da educação de jovens e adultos no Brasil, a partir do período da redemocratização tem como marca a contradição entre a afirmação e a negação do direito à educação. No plano jurídico do direito formal, há uma afirmação do direito da população jovem e adulta à educação básica, assim, não se pode atribuir a negação do direito à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes (Constituição Federal, LDB, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos), como afirma Di Pierro, “asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos” (DI PIERRO, 2005a, p. 24).

Para Machado (2009), o contraditório nesse processo de legalidade e legitimidade da EJA é que “o governo que sanciona a LDB apresenta vetos a outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996b), os quais atingem diretamente a EJA” (MACHADO, 2009, p. 20).

Assim, conforme enfatiza Haddad (2007), no plano político há uma negação pela ausência de políticas públicas concretas para essa modalidade educativa na agenda da reforma educacional condicionada pelo esforço de contenção de gastos públicos em políticas sociais imposta pelo ajuste macroeconômico realizado sob orientação neoliberal. A negação desse direito se traduz a partir da não implantação de uma política nacional para EJA, “de um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira” (HADDAD, 2007, p. 197). Sobre esse aspecto, reporto-me a Paiva (2009, p. 24) que afirma:

A concepção governamental, de 1990 até 2002, agudizou o afastamento da EJA como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, conferia à história (PAIVA, 2009, p. 24).

No que se refere ao âmbito internacional, nesse período a EJA ganha maior visibilidade. Em 1985, a 23ª Reunião da UNESCO recomendou à Assembleia Geral da ONU que instituísse o Ano Internacional da Alfabetização (sendo definido o ano de 1990), que buscava não só chamar a atenção para a gravidade da problemática do analfabetismo, presente especialmente nos países do terceiro mundo, como também reunir esforços dos países, com a finalidade de estabelecer compromissos para com a eliminação do analfabetismo. Ainda no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que “tenta colocar no centro da atenção da comunidade internacional, o tema da educação a partir de um enfoque emergente: o das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos” (SOUSA, 1997, p. 96).

Nessa Conferência, a educação de adultos foi incluída na chamada educação básica, numa perspectiva de educação permanente, definida pela capacidade de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (TORRES, 1996). Um dos resultados dessa Conferência foi a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, a ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. No que se refere à educação de adultos, a Declaração de Jomtien destacou a necessidade de incluir metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. Assim, uma das definições da Conferência de Jomtien foi a recomendação para que os países signatários elaborassem e apresentassem um Plano Decenal de Educação, em consonância com as definições da Conferência. No Brasil, em 1989, no então governo Sarney, foi criada uma Comissão Nacional de Alfabetização (CNAIA) com o objetivo de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (AIA). A referida comissão chegou a elaborar o documento “Alfabetizar é libertar”, que, porém, recebeu pouca divulgação e sequer foi publicado.

A realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos coincide, no contexto político brasileiro, com o início do governo Collor. Além das medidas drásticas na economia, no campo educacional, uma das primeiras ações do governo foi a extinção da Fundação Educar e, juntamente com ela, a desarticulação da Comissão Nacional de Alfabetização. A extinção da Fundação Educar demonstrou não só o caráter de

descontinuidade política, os eternos recomeços comuns à EJA no Brasil, como também um vácuo da ação do Estado para com essa modalidade educativa. Esse momento é considerado por Haddad (2007, p. 197) como ponto de inflexão na educação de adultos, o que se configurou nos governos subsequentes. Com a extinção da Fundação Educar, foi instituído, pelo governo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que tinha, como meta, alfabetizar 21 milhões de brasileiros em dez anos, 7 milhões dos quais no primeiro ano. Posteriormente, essa meta foi reduzida para 17 milhões (dez anos) até, finalmente, desaparecer por completo na versão final do documento. O governo através do PNAC desejava fazer um jogo de cena frente aos organismos internacionais, ou seja, insinuava-se que com o lançamento do PNAC as recomendações da Conferência Mundial estariam sendo seguidas (SOUSA, 1997).

O físico José Goldemberg, um dos ministros da educação do governo Collor, entre 1991 e 1992, não priorizou o PNAC. Em relação à EJA, Goldemberg demonstrou muito claramente o início do processo de desqualificação da modalidade, quando declarou:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Comércio – RJ, apud HADDAD, 1994, p.7).

Assim, a lógica do ministro da educação era a de que, concentrando-se os recursos no ensino fundamental eliminava-se a possibilidade de novos analfabetos: a estes, certamente, caberia à morte a incumbência de eliminá-los, como ironizou Romão (1995). Essa é uma lógica perversa, uma vez que não focaliza a manutenção dos direitos sociais, mas o retorno produtivo ao capital, conforme determinam as leis do mercado.

Após o impeachment de Collor, assumiu o seu vice, Itamar Franco. Frente ao compromisso internacional assumido pelo Brasil, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de elaborar e apresentar o Plano Decenal de Educação, o MEC criou uma comissão especial para elaborar o plano, visando apresentar à “cúpula dos nove⁹”, que se reuniria em Nova Delhi – Índia, em dezembro de 1993. No que se refere à educação de jovens e adultos, o governo firmou o compromisso, através do Plano Decenal de Educação, de ampliar o atendimento de jovens e adultos, de modo a oferecer oportunidade de educação básica equivalente ao ensino fundamental, para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados. Vale salientar

⁹Faziam parte da “cúpula dos nove” países populosos com maior número de analfabetos do globo como: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes países foram priorizados para receber ajuda internacional a ser investida na educação. Porém, cada país deveria apresentar, à comunidade internacional, um Plano Decenal de Educação.

que embora o Plano Decenal tenha se constituído como um importante esforço de reflexão sobre as diretrizes de uma política nacional de educação, efetivamente nada foi feito pelo governo federal, em relação à educação de jovens e adultos nesse período (BEISEIGEL, 1997).

2.4.1 O período FHC

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para Presidente da República, foi nomeado para o MEC Paulo Renato Sousa, que, de certa forma, deu continuidade à mesma lógica de entendimento sobre o investimento na educação. O Plano Decenal de Educação sofreu alterações tomando um novo rumo, recebendo duras críticas do ministro da educação que afirmou:

Pegue-se o último plano decenal para a educação. Belíssima peça. Muita declaração de intenção. Não tem um dado, um número, uma medida concreta de como se iria atingir as metas. Na educação sempre foi assim. Eu quero cuidar do básico. O básico no caso, é o ensino básico, aquele que fica entre a alfabetização e a 8ª série e segundo a Constituição, é obrigatório (Revista Veja, nº 28, Jul/96 *apud* SOUSA, 1997, p. 88).

Percebe-se, com isso, a política neoliberal que o governo FHC adotou, a partir de uma série de reformas que priorizaram o corte de gastos públicos, a implementação de programas de estabilização, de privatização, a flexibilização da economia e o desmantelamento dos serviços e das políticas públicas. Desse modo, frente à reforma do Estado e às restrições dos gastos públicos impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas (DI PIERRO, 2008). Sobre isto, é oportuno enfatizar o que Beisegel (1997) afirma:

Considerando a história dos direitos sociais educacionais no país e tendo em vista, também, as possibilidades objetivas de realização dos sistemas de ensino, dificilmente se questionaria a absoluta priorização da escolaridade de primeiro grau para a população em idade escolar própria. Seria aceitável, também, a extensão da prioridade aos jovens precocemente excluídos da escolaridade “regular”. Mas uma eventual fixação de prioridades nunca poderia ser entendida como aceitação do abandono, pelos poderes públicos, de suas responsabilidades educacionais nas outras áreas do ensino fundamental (BEISEIGEL, 1997, p. 33).

Muitas das mudanças efetivadas pelo governo FHC “coincidiram” com as propostas do Banco Mundial, como a reforma do sistema tributário, a privatização, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras. Assim, a política educacional definida pelo governo pautou-se nas teses do Banco Mundial, contrariando os próprios compromissos assumidos perante a comunidade internacional através do Plano Decenal de Educação, o que confirma uma característica presente nas políticas educativas: sua própria descontinuidade.

Desse modo, a educação de jovens e adultos na década de 1990 foi marcada por uma situação ambígua. Em nível internacional, passava-se por um momento extremamente rico, especialmente quando se consideram dois marcos importantes: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia, em 1990, que trouxe, como elementos fundamentais, a ampliação da concepção de educação básica e o resgate da aprendizagem enquanto centralidade da ação educativa, e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo - Alemanha, em 1997, que ratificou a educação de adultos como um direito e um dever por parte da sociedade como um todo, compreendendo os vários processos formais e informais de aprendizagem e de educação continuada ao longo da vida. Em nível nacional, não obstante, os avanços conseguidos no plano jurídico-formal, que consolidaram a EJA como um direito, do ponto de vista político, não se traduziram em políticas públicas concretas.

No período que antecedeu a V CONFINTEA, vivenciou-se no Brasil uma fecunda discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, em função da preparação para a referida Conferência. Sob a coordenação do MEC, foi deflagrado um processo de reflexão em torno da temática, com a realização de diversos encontros preparatórios para a formulação de um documento básico, que seria encaminhado àquele evento, como contribuição brasileira. Para Paiva (2007), esse momento de rico debate, que envolveu diversos segmentos da sociedade civil representados por organizações governamentais e não governamentais, foi extremamente importante para a EJA, pois:

Esses encontros produziram muito mais do que um documento final. Produziram, também, um novo momento para a retomada das discussões da EJA, porque viabilizou-se, pela convocatória, o (re)encontro de educadores, instituições e entidades, governamentais e não governamentais, para colocar em cena o tema. Organizaram-se, a partir daí, em caráter permanente, alguns fóruns estaduais, com a finalidade precípua de articular experiências, pessoas e condições para manter acesa a discussão do tema, oferecendo resistência aos processos de desmantelamento da EJA e propostas para encaminhamento de questões na área (PAIVA, 2007, p. 229).

Ainda de acordo com Paiva (2007), um dos aspectos importantes na constituição dos fóruns de EJA em todo o país, foi o fato de se estabelecer uma grande rede de articulação para lutar pelo direito à educação de jovens e adultos (EJA), bem como defender a implantação e consolidação de importantes conquistas legais, buscando, assim, maior visibilidade para a EJA nas agendas públicas dos governos federal, estadual e municipais. “Os Fóruns, para além da missão de ampliar a compreensão de EJA, clareando toda a riqueza que lhe é inerente, tem o horizonte do direito à educação para todos como força motriz, abrindo-se para novas possibilidades e necessidades do fazer educativo” (PAIVA, 2007, p. 83).

No que se refere à preparação para a V CONFINTEA, o MEC, apesar de ter iniciado e coordenado as reflexões e debates produzidos nos encontros estaduais, regionais e nacional, desconsiderou completamente esse processo. Descartou o documento final do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, organizado a partir das discussões resultantes dos Encontros Estaduais e Regionais, e encaminhou para a V CONFINTEA o seu próprio documento, confirmando não só a priorização dada ao ensino fundamental, em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino, como o tratamento de segunda classe dado à educação de jovens e adultos. O descaso para com a EJA, sintetizado nas ações minimalistas do governo FHC, é evidenciado no pronunciamento do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, quando da realização da Conferência Regional Latino-Americana, preparatória a V CONFINTEA, realizada em Brasília, em janeiro de 1997. “A posição brasileira continua a ser a de que o objetivo primeiro da política educacional é o de oferecer a formação adequada, na idade própria, no ensino fundamental [...]. Essa política eliminará, em muito, a necessidade de prover a EJA” (MEC/SEF, 1997).

Noutra direção, a V CONFINTEA reconheceu a educação de jovens e adultos como uma área fundamental à vida na sociedade contemporânea, sendo entendida como um processo contínuo, permanente, considerada não só como um direito, mas também uma “chave para o século XXI”. A Declaração dessa Conferência designou a Educação de Jovens e Adultos como:

O conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera os adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (In: DI PIERRO, 2003, p. 5).

Conforme enfatiza Paiva (2009a), de acordo com as proposições da V CONFINTEA, a EJA é compreendida como um processo que atua em duas dimensões: a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, como o verdadeiro sentido da EJA, e também como um dos principais meios para que jovens e adultos possam alcançar uma melhor qualidade de vida, de cidadania e de participação efetiva na sociedade moderna. A outra dimensão é da escolarização, tida como de fundamental importância, “pelo reconhecimento da melhoria que a condição da vida cidadã passa quando os sujeitos dispõem do aprendizado da leitura e da escrita, formando leitores e escritores dos textos que produzem em suas passagens pelo mundo” (PAIVA, 2009a, p. 180).

Assim, apesar de a CONFINTEA ratificar a educação de adultos como um direito do cidadão e um dever por parte da sociedade como um todo, a posição do governo brasileiro, em relação à EJA, contrariou o que fora defendido na referida Conferência. Sobre esse aspecto, reporto-me mais uma vez a Paiva (2004a, p. 32):

O país explicitava sua opção político-ideológica, destoando do concerto das nações presentes à CONFINTEA, sustentando ser a educação de adultos um “desvio” causado pelo fracasso do ensino fundamental de crianças. Tão logo este fosse corrigido, dizia o MEC, cessaria a necessidade da educação de adultos. Entendia, assim, que a prioridade dispensada ao ensino fundamental de crianças estancaria a “fonte” de analfabetos (...). Para os não alfabetizados e subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária, sem maiores responsabilidades do referido Ministério e com a mesma lógica que historicamente vem regendo a educação de adultos.

Essa posição do governo reforça o descaso político para com a EJA. Para Haddad e Ximenes (2008), o descaso com a EJA e a ruptura legal de desconstrução de direitos foi iniciado legalmente, quando da aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996, proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso. “Por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu sua obrigatoriedade, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 133). Uma mudança sutil, mas significativa, segundo os autores. Foi retirado do texto constitucional o compromisso com a eliminação do analfabetismo e modificado o financiamento, utilizando-se de novos mecanismos de subvinculação de recursos, diferenciando o percentual de participação da União em relação aos Estados e municípios. No que se refere à LDB, o Art. 37, seção V, referente à Educação de Jovens e Adultos, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas” (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com os autores, a consolidação da educação de jovens e adultos, como educação de segunda classe, completou-se com a nova LDB, considerando-se alguns importantes pontos, como: priorização do ensino fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino; tratamento da educação de jovens e adultos de maneira parcial, não definindo uma estrutura e um modelo próprio; não definição do papel ativo por parte do Estado, como indutor de políticas públicas.

Os autores afirmam ainda que outro processo de desqualificação da EJA, como política de Estado, concretizou-se com a diminuição das responsabilidades do sistema público, seja quanto ao repasse de recursos para a EJA, seja quanto ao rebaixamento da idade mínima para prestação de exames supletivos. Em relação ao primeiro item, na criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a EJA não foi considerada no cômputo de matrícula dos alunos nas redes de ensino fundamental nos estados e municípios. Na verdade, a EJA passou a depender exclusivamente da vontade das administrações municipais.

É preciso salientar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), aprovado em 2006 (substituto do FUNDEF), passou a contemplar a EJA, no cômputo das matrículas, com a finalidade de se destinarem recursos para essa modalidade educativa. Entretanto, como afirmam Haddad e Ximenes (2008), mesmo que a EJA conte com recursos do FUNDEB, estes são limitados por dois fatores:

Primeiramente, a Medida Provisória n. 339/2006, [...] limita em 10% a “apropriação de recursos pela educação de jovens e adulto (art.11)”, sendo tal modalidade a única a contar com essa espécie de “trava de expansão” [...]. O segundo fator diz respeito à ponderação dos valores mínimos a serem assegurados via FUNDEB, sendo a EJA, dentre todas as etapas e modalidades, a que receberá o menor valor por aluno. [...] tais entraves reafirmam a percepção de que a EJA é ainda hoje tratada como um “direito de segunda categoria”, não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica. (grifos dos autores). (HADDAD e XIMENES, 2008, p. 146).

A outra evidência de desqualificação da EJA está relacionada à redução da idade mínima para ingresso nessa modalidade de ensino e para a prestação de exames supletivos. Para os autores referidos, esse rebaixamento da idade cria um impacto negativo na qualidade do ensino para jovens e adultos, pois favorece a busca, por parte dos jovens, de cursos com período letivo mínimo, porém, de qualidade duvidosa. Isso, segundo alerta Paiva (2005), pode estimular aos que estão regularmente cursando escolas, a optarem pelos exames, em vez de seguirem uma trajetória mais sistemática. Essa alteração da idade para ingresso e/ou certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na

composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença crescente de jovens. Assim, aposta-se na ideia de que a oferta deve responder à demanda, deixando a nova LDB de contemplar um elemento imprescindível para a EJA que é a atitude ativa por parte do Estado, no que se refere à criação de condições para a permanência de adultos trabalhadores, que realizam esforços redobrados para frequentar qualquer programa de educação (HADDAD; XIMENES, 2008).

Ainda no período de tramitação da nova LDB, essa medida foi denunciada pela Comissão Nacional de EJA¹⁰, que, em carta dirigida, em abril de 1996, à Secretaria de Educação Fundamental do MEC, chamou a atenção para o perigo que representava a redução de idade para fins de exames supletivos:

[...] implica o risco de remeter para a alternativa de certificação um enorme contingente de jovens defasados na relação série-idade premidos pelas crescentes exigências de escolarização do mercado de trabalho e desmotivados para frequência à escola regular em virtude da inadequação curricular e má qualidade do ensino aí oferecido. Esse movimento certamente realimentará iniciativas mercantis de triste memória, tais como a indústria de cursos livres preparatórios aos exames supletivos de qualidade duvidosa [...]. Poderá aumentar o número de concluintes do Ensino Básico sem assegurar a formação correspondente ao certificado obtido. (HADDAD, 1998, p. 9)

É importante frisar que o entendimento sobre o rebaixamento da idade mínima para ingresso na EJA não é consensual. Como destaca Di Pierro (2010b), existe uma corrente de gestores, pesquisadores e educadores que defendem a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes. Para os defensores desse ponto de vista, “a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade social e cultural rejeitada pela escola comum, que precisaria rever os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade-série” (DI PIERRO, 2010b, p.951). Os que discordam dessa posição argumentam que a elevação da idade mínima de ingresso na EJA produziria ainda mais exclusão educacional, penalizando os adolescentes, ao invés de induzir as mudanças no sistema escolar educacional seletivo que os rejeitou (DI PIERRO, 2010b).

Para Gomes, Carnielle e Assunção (2004), na redução dos limites de idade para o ensino fundamental e médio, via EJA, definidos pela LDB (Lei 9394/96), o legislador se fundamentou no fato de que os indicadores de fracasso escolar, apesar de dramáticos, vinham se reduzindo de forma bastante lenta. Tal fracasso tem se traduzido em dois aspectos

¹⁰ Em 1994, o Ministério da Educação instituiu, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de fazer convergir a formulação e a implantação de políticas públicas para a EJA.

profundamente imbricados: a distorção série/idade que prolonga a permanência do aluno no ensino regular sem a devida melhoria do seu rendimento escolar; e a desistência e saída do aluno da escola, engrossando os índices de evasão e, agudizando ainda mais a seletividade do sistema escolar. Desse modo, para os autores:

O dilema consistia em facilitar a saída de alunos do ensino regular ou prolongar a sua agonia num sistema marcado pela denominada pedagogia da repetência. Tanto o prolongamento dos estudos, em idade avançada para a série (a ponto de, pelo menos, dois terços da matrícula inicial estarem desajustados), quanto o seu abandono puro e simples têm custos para o indivíduo e a coletividade. Paga o primeiro pela não obtenção de competências e certificados, paga a sociedade por privar-se de pessoal com mais alto nível de escolaridade e ainda concorre com o pagamento de impostos e contribuições que sustentam a educação pública. O legislador, diante desse quadro e contando com salvaguardas relativas ao padrão de qualidade, à avaliação e ao financiamento, decidiu-se pelo rebaixamento daqueles limites etários (GOMES, CARNIELLE; ASSUNÇÃO, 2004, p. 29-30).

Esses aspectos merecem uma reflexão mais aprofundada, pois, por um lado, não garantir o acesso de jovens e adultos à escola significa reforçar uma situação de exclusão por eles já vivenciadas. Por outro, não basta garantir o acesso ou aumentar os anos de escolaridade e a certificação de aprendizagem, sem que sejam aliadas a este processo aprendizagens compatíveis com o nível de escolaridade.

A contradição entre o processo da legalidade e legitimidade da EJA, para Beiseigel (1997) enfatiza a garantia constitucional da oferta da educação básica para todos como algo aparente, pois não obstante a permanente reiteração dos direitos educacionais de todos os cidadãos, a União, progressivamente, veio abandonando as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos. É possível perceber que, ao longo da história da educação de jovens e adultos, o Ministério da Educação teve um papel importante na coordenação nacional e na indução de políticas públicas de educação básica de jovens e adultos.

Entretanto, conforme destaca Di Pierro (2003), no final da década de 1990, o MEC foi perdendo sua capacidade de coordenação desse setor, resultando na dispersão de programas de educação de jovens e adultos em outros órgãos públicos federais ou em outras instâncias do governo, como: o Conselho da Comunidade Solidária do Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Ministério do Trabalho e Emprego, no Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR); o Ministério do Desenvolvimento Agrário, no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

Essa dispersão permitiu que a educação de jovens e adultos fosse perdendo terreno como atendimento educacional público de caráter universal, ao mesmo tempo em que é reforçada como política compensatória auxiliar no combate às situações de pobreza (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim, as ações do governo federal nesse período (1995 –

2002), apontam que a participação na escolarização de jovens e adultos foi marcada por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório. Isso no entender de Rummert e Ventura (2007, p. 33), fragmentou mais ainda as ações de EJA:

Dispersa em diferentes órgãos governamentais, realizada sob a forma dos mais variados programas e projetos, uma “nova” identidade da EJA vai se forjando na década de 1990. Passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento.

A inexistência de uma política nacional de EJA coerente e articulada contribuiu também, para a fragmentação e a dispersão na alocação de recursos para a área, resultando no seu esvaziamento nas políticas educacionais, na restrição das fontes de financiamento e no redimensionamento da oferta de serviços educacionais, estes vinculados menos ao Ministério da Educação (MEC) e mais ao Ministério do Trabalho (MTE). A esse respeito, Paiva (2009, p. 203) afirma:

Nesse amplo mosaico que a EJA vai desenhando, em iniciativas dispersas e desagregadas, e pelo modo como o governo federal, principalmente o MEC, a compreendeu, configura-se claramente a desresponsabilização política pela EJA, sistematicamente assumida como ação social solidária, ou deixando-a em larga escala a cargo do MTE, que a executou com verbas do FAT, especialmente a formação geral do trabalhador, desde a alfabetização, como tarefa precedente à formação profissional.

A concepção da EJA, circunscrita apenas a programas e projetos de elevação da escolaridade e formação mínima para o trabalho, reafirma a visão corrente de que sua função primordial é a suplência, entendida, portanto, como o lugar onde jovens e adultos podem ter acesso ao conhecimento de forma aligeirada. Tal visão de EJA é pautada numa concepção de educação utilitarista, ou seja, só faz sentido a educação escolar que imediatamente prepara para algo (MACHADO, 2011), remetendo para o mercado a validade dessa modalidade educativa. Para Beiseigel (1997), a referência para avaliar a validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia, mas, situada, fundamentalmente, nas exigências da cidadania da sociedade contemporânea, ou seja, nas possibilidades de participação de todos na vida social, cultural e econômica de seu tempo.

Torres (2003), argumenta que o enfoque assistencialista e compensatório, comum na visão hegemônica da educação de adultos resulta, entre outros aspectos, da não priorização de políticas para esse setor, por parte dos governos. O autor elenca algumas razões que, no seu entender, são cruciais para as concepções e práticas de EJA. Primeiro, a educação de adultos

serve a uma clientela pobre, politicamente subrepresentada, conseqüentemente, as instituições e programas para a educação de adultos são de menor prestígio na hierarquia educacional. Segundo, as políticas de educação de adultos são implementadas no âmbito dos serviços sociais do Estado, e, nesse sentido, os investimentos para esta área têm uma relação intrínseca com o modelo desse Estado. Terceiro, a implementação da educação de adultos ocorre pelo viés economicista do investimento em capital humano, com ênfase no enfoque da empregabilidade. Entendida por esse viés, argumenta-se que a educação de adultos estimula o desenvolvimento econômico a partir do aumento da produtividade dos recém educados e daqueles que trabalham com eles, da expansão e difusão de conhecimento generalista para os indivíduos e do estímulo à demanda por treinamento técnico e vocacional. Esse argumento econômico é criticado por Torres(2003, p. 62) que esclarece:

Primeiro, os benefícios econômicos da alfabetização e da educação básica para adultos nos países em desenvolvimento não são devidamente documentados. Existe uma linha, por exemplo, que afirma que a alfabetização é mais importante do ponto de vista cultural do que econômico. Segundo existe a questão que se chama de “doença da certificação”. Tendo em vista o excesso de credenciais em educação no capitalismo moderno, a conclusão de cursos passa a não garantir aumentos salariais. Nesse contexto, empregadores passam a criar novos critérios de seleção que levam ao aumento da oferta de credenciais. Finalmente, a despeito das argumentações neoclássicas no sentido da homogeneidade de mercados, tais mercados de trabalho não são homogêneos e sim segmentados. Aqueles aos quais se destina a educação de adultos tendem a não facilitar a estabilidade, com benefícios sociais escassos ou até inexistentes, e a oferta abundante de mão-de-obra não qualificada. (...). Conseqüentemente existe uma disparidade crescente entre os mecanismos de empregabilidade e níveis de qualificação que os programas de educação para adultos oferecem.

Nessa esteira de entendimento, Haddad e Di Pierro (2000) salientam que a história brasileira evidencia aspectos fundamentais para a compreensão de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional têm uma relação simétrica com a extensão da cidadania política e social, bem como com a participação na renda. Desse modo, para os autores, há certo otimismo pedagógico e ingenuidade sociológica na tese que converte, de forma simplista, a associação positiva entre a elevação da escolaridade, e o acesso ao trabalho e à melhoria da renda. Por outro lado, entendem também que: “A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros” (HADDAD; DI PIERRO, *op.cit.* p. 126). Ou, como afirmam Fávero, Rummert e De Vargas (s/d), é preciso compreender a educação como parte essencial de um processo com múltiplas determinações e não como chave mágica que promove a inclusão na sociedade de mercado, em que a competitividade e o individualismo se impõem como valores supremos.

A compreensão da educação como um processo contínuo e multidimensional é condição fundamental para que, de fato, sejam consolidados processos de aprendizagem. Dessa forma, a alfabetização precisa ir além do reconhecimento dos signos e da aprendizagem rudimentar, e isso só é possível quando são assegurados processos educativos contínuos. Caso contrário, a persistência em trabalhar com educação de jovens e adultos, por meio de estratégias de campanha, levam a resultados positivos minguados e a elevação dos riscos de regressão ao analfabetismo. Faz-se oportuno, aqui, enfatizar a afirmação de Fávero (2004, p. 26-27):

Não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? [...] Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido.

2.4.2 Do governo Lula às políticas atuais

Numa perspectiva diferente da que foi delineada no governo FHC, a Educação de Jovens e Adultos no governo Lula teve um maior destaque. Tal destaque dado à EJA se materializou quando foi elevada a objeto de prioridade nas políticas públicas, através das quais o governo buscou implementar um maior diálogo com a sociedade na elaboração das ações educativas voltadas à EJA. Para Haddad (2007) o governo do Presidente Lula (2003) reverteu a tendência de tratamento marginal dado à EJA quando trouxe para dentro do MEC a responsabilidade pela EJA, pela Secad (Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), “recuperando o atendimento desta oferta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional da mesma, tirando o caráter assistencial que mantinha anteriormente” (HADDAD, 2007, p. 24).

No entender de Paiva (2009, p. 25) esse processo de ressignificação é resultado da luta e dos embates dos educadores e dos Fóruns de EJA que delinearam para essa modalidade educativa novos cenários, recolocando-a no plano do direito.

A partir de 2003, novos cenários começaram a se delinear para a EJA, com o advento de um governo popular que recolocou a centralidade da educação de jovens e adultos como prioridade política. Ainda assim, a opção realizada, inicialmente restrita à alfabetização, não respondia as exigências constitucionais de ensino fundamental para todos independente da idade, e mereceu por parte das lutas organizadas reações que acabaram conduzindo ao redirecionamento das políticas, que não abandonaram a alfabetização, mas a inseriram na perspectiva da continuidade de estudos e, mais tarde, apontaram as redes públicas como parceiras privilegiadas para dar conta do contingente populacional sem formação de ensino fundamental.

Nesse sentido, para Paiva (2009), o governo brasileiro, reconhecendo o movimento nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, investe no alargamento político da EJA assumindo o desafio de organizá-la não mais como ação restrita ao campo da alfabetização, mas, a partir da perspectiva de que “a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se põe como desafio à garantia do acesso ao ensino médio” (PAIVA, 2009, p. 212).

Entre as várias ações implementadas pelo governo Lula, duas se destacam: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003 e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (Proeja), criado em 2006. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹¹ alcança todo o território brasileiro, entretanto, prioriza municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% da população. Tem como objetivo geral: “Criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência na educação fundamental”. Apresenta como diretrizes: fortalecimento da alfabetização como política pública; estímulo à continuidade de estudos; enfrentamento de situações limites de exclusão; execução descentralizada: sistemática de parcerias com estados, municípios, organizações não governamentais e universidades. Já o Proeja nasceu com o desafio de vencer a descontinuidade, marca registrada da EJA, a fim de possibilitar o acesso do aluno do Ensino Médio da EJA ao Ensino Técnico – Profissionalizante, sob a responsabilidade através dos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Ainda no que se refere ao espaço ocupado pela EJA no referido contexto histórico, Machado (2009) aponta como marcos dois aspectos importantes: a criação da Secad no Ministério da Educação (MEC) para a implementação das políticas de EJA, a partir de 2004, e a presença dos fóruns de EJA, nos últimos anos, como organização social, atuando e mediando o processo de constituição dessa modalidade como política pública. No entender de Machado, esses aspectos revelam-se como uma conquista importante de um espaço político-

¹¹ Dados retirados do portal do MEC no link do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>

administrativo mais autônomo, no sentido de tentativa de superação das práticas patrimonialistas, tradição ainda muito presente no trato da coisa pública no Brasil.

No que se refere à política implementada para a EJA, no âmbito federal, revelam-se, por um lado, “algumas nuances nessa tentativa de superação/manutenção dos elementos patrimonialistas da política educacional; por outro lado, revela também possibilidades de constituição hegemônica menos coercitiva e mais coesa da EJA como política pública” (MACHADO, 2009, p. 30). Outro aspecto relevante para a EJA é a aproximação de vários outros temas da diversidade que são foco das ações da Secad como: as questões indígenas, a educação do campo, a diversidade étnico-racial e de orientação sexual, a questão ambiental, entre outros (MACHADO, 2009)

Nesse contexto foi realizada no Brasil, em 2009, a VI CONFINTEA, a primeira realizada em um país da América Latina. A VI CONFINTEA reiterou o papel fundamental da Educação de Adultos já sinalizados nas cinco Conferências anteriores e conclamou os países membros que “avancem, com urgência e num ritmo acelerado, com a agenda da educação e aprendizagem de adultos” (UNESCO, 2009, p. 1). Compreendendo a Educação de Adultos como um direito, enfatiza que a aprendizagem ao longo da vida deve ser uma garantia, e esta pode ocorrer tanto em contextos formais, quanto não formais.

Num estudo sobre “Os desafios das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil – período de 2003-2009”, Di Pierro (2010) afirma, a partir de um balanço provisório sobre os avanços e recuos das políticas para EJA, que é possível distinguir dois traços principais na política federal de EJA. Do ponto de vista positivo, diferentemente do governo anterior, há uma mudança no tratamento dado à EJA na atual política educacional, ou seja, tem-se atribuído maior importância a essa modalidade educativa, tanto no discurso, quanto nas ações. Para a autora, embora o percurso não tenha sido linear e a EJA continue a ocupar lugar secundário nas prioridades do governo, “é possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático)” (DI PIERRO, 2010, p. 30).

Elenco, abaixo, alguns dos aspectos considerados positivos para a EJA, na política educacional atual, enfocados por Di Pierro (2010):

- Articulação da elevação de escolaridade dos jovens e adultos com oportunidades de qualificação profissional através do PROEJA, que reorientou parcialmente recursos físicos e humanos preexistentes na rede de escolas técnicas federais para grupos sociais que raramente a elas tinham acesso (p. 30).

- Abertura à interlocução com as outras instâncias de governo e com as organizações da sociedade civil, tendo como lugares privilegiados a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e os Encontros Nacionais promovidos anualmente pelos Fóruns de EJA (p. 31).
- Realização, em território brasileiro, da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Belém do Pará, dez. 2009), promovida pela UNESCO. Infelizmente o governo brasileiro não soube capitalizar a ousadia e o esforço realizado para sediar tal evento pela primeira vez no hemisfério Sul, já que não houve maior repercussão política e midiática do encontro (*ibidem*).

Se esses elementos se configuram como aspectos positivos, há, no entender de Di Pierro (*op.cit.*), evidências de ausência de um projeto coerente e consensual para a EJA na política educacional do governo Lula, configurando-se pela fragmentação e pulverização de diversos programas:

Essa falta de unidade se refletiu na multiplicidade de iniciativas (Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Exame Nacional de Certificação de Competências – ENCCEJA, Saberes da Terra, dentre outros) dispersas em diferentes órgãos governamentais (secretarias do Ministério da Educação – MEC; Secretaria Nacional de Juventude – SNJ; Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP) com escassa coordenação e, por vezes, até mesmo em conflito. Repercutiu também nos percursos sinuosos de alguns desses programas ao longo do período, implicando duplicidade de critérios, pulverização de recursos e riscos de descontinuidade (DI PIERRO, 2010, p. 30).

Rummert e Ventura (2007) concordam que, nesse período, a EJA teve um maior destaque. Entretanto, entendem que o discurso da sua valorização não foi acompanhado de ações concretas que contribuíssem para a superação da concepção compensatória, nela ainda predominante. “Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social” (RUMMERT, VENTURA, 2007, p. 34).

Conforme discutido no decorrer deste trabalho, estudos de autores como Beisiegel (1997), Paiva (2005, 2009), Soares (2003), Di Pierro (2005, 2008, 2010) e Haddad & Di Pierro (2000, 2008) enfatizam o paradoxo que se estabeleceu, na transição do milênio, entre a progressiva afirmação dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na legislação nacional e a marginalização da educação de jovens e adultos na agenda da reforma educacional, condicionada pela contenção de gastos públicos em políticas sociais impostas pelo ajuste da nova ordem econômica da política neoliberal à concepção de estado mínimo.

Entretanto, ainda de acordo com os autores citados, apesar do quadro desalentador, balanços feitos sobre essa modalidade educativa demonstram diversos processos de renovação do pensamento e das políticas de educação para esse setor nessa última década, em nosso país.

São mudanças, conforme enfatizam Oliveira e Paiva (2009, p. 8), “não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade, quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzem novos sentidos”. Esses novos sentidos produzidos nas práticas de EJA se fazem sentir, principalmente, na vertente da escolarização (PAIVA, 2006).

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: A OPÇÃO PELA METODOLOGIA DA PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.

3.1 Primeiras aproximações com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos

O apanhador de desperdícios
 Uso as palavras para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.
 (Manoel de Barros)

No meu ingresso no Doutorado em Educação, propunha-me a pesquisar os saberes/fazeres tecidos no cotidiano pelos professores de EJA, numa compreensão centrada

no senso comum sobre “cotidiano”. Na verdade, via o “cotidiano” como um espaço de alienação e de pouca importância, em que o sentimento predominante talvez fosse a monotonia de algo que sempre se repete, tal como magistralmente poetizou Chico Buarque na canção de mesmo nome:¹² “Todo dia ela faz tudo sempre igual, me sacode às seis horas da manhã...”. Essa poesia nos convida a reflexão de que percebemos as atividades rotineiras a partir de um olhar tão previsível e acostumado, que a impressão é a de que nada foge da monotonia (PAIS, 2003). Isso faz com que tenhamos dificuldades em perceber que, nesse espaço, há possibilidades e efetivações do novo, da criação. Assim, foi diante desse cotidiano que se mostra quase inapreensível e, a partir da dificuldade de percebê-lo como criação, que minhas primeiras aproximações com as pesquisas com os cotidianos foram sendo tecidas.

A superação da percepção do cotidiano como algo que apenas se repete rotineiramente exigiu-me o exercício de um novo olhar. Sobre esse meu processo de aprendizagem peço licença para citar o poeta Manoel de Barros, que nos ensina a dar importância a coisas aparentemente “desimportantes” ao atribuir uma diferente sensibilidade aos movimentos de seu dia a dia, inventando um cotidiano na poética das “insignificâncias” diárias (LOPES, 2011). Enxergar o cotidiano para além das regularidades, normatividades e repetições exige, como diz Manoel de Barros (2003), “desaprender 8 horas por dia”. Ou conforme enfatiza Lopes (2011, p. 25), as palavras do poeta trazem à tona:

[...] a necessidade de cultivarmos a arte de inventar o olhar e o sentir nas coisas aparentemente banais. E se digo “aparentemente” é porque muitas dinâmicas são tomadas como banais só quando abordadas de uma segura distância. Quando, porém, delas nos aproximamos, encontramos outras nuances, trajetos insuspeitos, outros regimes de verdade e histórias que dão forma a mundos.

Assim, em meio a algo extremamente novo aos meus olhos – pesquisa com os cotidianos – deparava-me com a seguinte angústia: o que vou observar no cotidiano das práticas de EJA? Será que o que se passa nas práticas escolares de EJA, de certo modo, não já sei, não é monotonia? Qual a importância de pesquisar algo já sabido? Ao mesmo tempo, questionava-me: encontraria apenas um campo de ritualidades? A dinâmica da vida está restrita a repetições? De acordo com Pais (2003), do ponto de vista da regularidade das ações diárias, o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades e repetições, o que torna comum a expressão “o que se passa no cotidiano é ‘rotina’” (PAIS, 2003, p. 28). Entretanto, entende, com base na etimologia do termo, que essa ideia relaciona-se também a caminho, rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente a ruptura, a corte, a rompimento. Na

¹² A canção “Cotidiano” foi uma das gravações mais conhecidas de Chico Buarque (do disco Caetano e Chico juntos e ao vivo, 1972).

verdade, o território cotidiano é dinâmico e multiforme, os acontecimentos diários não se inscrevem em uma rotina que não contém o contraditório, a incerteza, a mudança. Afirma Rocha Júnior (2007, p. 5):

No que concerne à rotina, o cotidiano se caracteriza, não pelo ato que se repete, mas pelo conhecimento que temos dele, pelos saberes que construímos para viver satisfatoriamente num mundo de atos que parecem se repetir; inclusive pelos saberes que promovem a suspensão e o retorno aos atos “repetitivos”. Criamos então um leque de inteligências com as quais garantimos a possibilidade da vida, da nossa e do grupo, sabendo responder com uma espécie de lógica aos impasses diários. Construímos um conhecimento sobre o mundo e seu funcionamento que se tornam as respostas ao que nos surge como o incerto.

Desse modo, procurando entender o cotidiano para além da ideia de rotina e das ritualidades dos atos passei a desconstruir minha compreensão limitada deste processo. Até então pensava que o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas era atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Aprendi com Michel de Certeau (1994, p. 31) que:

O Cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta “não história”, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...”.

As reflexões tecidas no decorrer do doutorado possibilitaram-me condições para que eu mergulhasse no estudo dos cotidianos, compreendendo-os não como um lugar de mera repetição ou reprodução, mas de criação, de invenção dos seus praticantes, invenção que se dá graças ao que Certeau (1994) chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas”, que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso, ao jeito de cada um. Assim, conforme Certeau (1994), para além de uma produção racionalizada, expansionista e centralizada,

Há no cotidiano outra produção qualificada de ‘consumo’, resultado de “práticas comuns”, e das “artes de fazer” dos praticantes. “Esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39).

Existe assim no cotidiano a possibilidade de se exercer uma “liberdade gazeteira”, de criar uma rede de “anti-disciplina”, na medida em que os indivíduos vão empregando, conscientes ou não suas “táticas”. Sobre esse aspecto, reporto-me a Oliveira (2005, p. 48), quando afirma:

Existem, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função das estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo ou em função de situações, de conjunturas plurais e móveis.

Nesse sentido, como tinha a intenção de pesquisar os fazeres/saberes tecidos pelos professores e alunos de EJA em suas práticas escolares cotidianas, era preciso mergulhar no cotidiano da escola pesquisada, exercer uma escuta sensível e buscar entendê-la em todas as dimensões. Assim, como salienta Zaccur (2003), se no cotidiano o comum, o habitual e o familiar são ressaltados diariamente, é importante perceber que “o que aparentemente se repete, no próprio processo de repetição, tanto se reitera como se recria, produz “itinerâncias” realimentadoras, por menores que sejam as alterações”. Logo, é fundamental ao pesquisador dos cotidianos “tentar desnaturalizar o olhar para captar o inesperado, o que aprende em pleno voo de instante irrepetível” (ZACCUR, 2003, p. 181-182).

Para isso, é essencial ver o cotidiano com outro olhar, acreditar que nele não há apenas repetições, mas práticas inventivas daqueles que não só consomem os produtos que lhes são “fornecidos”, como fazem *uso* deles (CERTEAU, 1994). Assim, como propõe Von Foerster (1996), é preciso “crer pra ver”, invertendo a lógica da visão cartesiana do conhecimento, do “ver para crer”. Ou, como afirma Oliveira (2007), é necessário superar a “cegueira epistemológica” que há, em cada um de nós, “oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (SANTOS, 2003), e de experiências singulares” (OLIVEIRA, 2007, p. 54). Para Oliveira (2007, p. 56):

A importância desta discussão para a questão do reconhecimento da existência de práticas emancipatórias no cotidiano escolar e para o questionamento das leituras formalistas – cegas às dinâmicas não-formais da vida real – do cotidiano como espaço/tempo de repetição e mesmice situa-se na necessidade que se depreende desta constatação: a de que a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” de outros, portadores de outras cegueiras etc.

Mas, como perscrutar as “peripécias” do cotidiano? Que procedimentos seriam os mais apropriados para uma pesquisa nos/dos/ com os cotidianos nos moldes em que pretendia desenvolver? Qual o caminho a seguir? Sentia-me tal qual Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, quando, num diálogo com o Gato risonho, pergunta: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?” E o Gato responde: “Depende bastante de onde quer ir”. Alice argumenta que o lugar não importa muito, desde que chegue a algum lugar. E o Gato diz que “Então, não importa que caminho tome”, e alerta a menina de que ela conseguirá: “Oh, isso você certamente vai conseguir, desde que caminhe bastante” (CARROL, 2009, p. 76 - 77). Assim como a personagem eu buscava um caminho, um “porto

seguro” para sair da “encruzilhada” em que estava, a partir dos processos de orientação. Porém, a cada conversa, a cada encontro, ficava claro que nas pesquisas com os cotidianos, temos que reconhecer que não há como encontrar esse “porto seguro”, pois, para esse tipo de pesquisa, não existem métodos ou receitas prontas. Como enfatiza Oliveira (2010, p. 2):

Fixar excessivamente fundamentos, objetivos e metodologias quando fazemos pesquisa, pode contribuir para nos cegar às possibilidades de encontro do inesperado, do diferente. [...] Perde as possibilidades de fascinar-se com os encontros do ainda-não sabido, com as formulações ainda-não narradas, com o ainda-não (SANTOS, 2004) considerado.

Partindo da compreensão de que a realidade é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc., Esteban (2003) destaca que a dinâmica da pesquisa com os cotidianos é marcada por incertezas e riscos, pois as metodologias que vão sendo esboçadas não definem etapas, procedimentos, instrumentos e teorias que mostrem o caminho seguro. “A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, no qual estamos – todos os sujeitos implicados nas pesquisas – à deriva, percorrendo, portanto, um caminho que vai se construindo como o possível, com riscos” (ESTEBAN, 2005, p. 205).

Entretanto, pondera que o fato de a pesquisa com os cotidianos ser marcada por incertezas e riscos não significa a inexistência de um referencial teórico-metodológico que oriente a condução rigorosa e responsável do processo de pesquisa e o compromisso com os resultados apresentados, mesmo que parciais e provisórios (ESTEBAN, 2003, p. 205). Assim, como afirma Najmanovich, citada por Geraldi (2004, p. 203), para compreender o cotidiano é preciso:

Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garantia não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar, conhecer.

Esses aspectos requerem do pesquisador, como enfatiza Oliveira (2007), uma constante vigilância, para que não apenas supere as generalizações fáceis, mas também rejeite a ideia predominante de entender o cotidiano como “apenas lugar de repetição e de reprodução de uma ‘estrutura social’ abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria” (OLIVEIRA, 2007, p. 53). Argumenta, neste sentido, que ao estudar as práticas cotidianas é importante procurar nelas não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, “mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais,

atores e autores de suas vidas, que é irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada é, para esse tipo de pesquisa, a ação fundamental” (OLIVEIRA, 2007, p. 52-53).

Assim como “Alice”, eu teria que caminhar bastante. E esse caminhar me remetia a “um mundo” que, à primeira vista, me parecia tão familiar, mas era, ao mesmo tempo, tão enigmático, tão “desconhecido”, que é o cotidiano das práticas de educação de jovens e adultos. Vivenciava o dilema de mergulhar num espaço conhecido, mas, contraditoriamente, cheio de elementos a serem desvelados, tal como enfatizou Feitosa (1998) num artigo¹³, em que aborda o cotidiano escolar no ensino médio, usando, como metáfora, a bela narrativa do escritor português José Saramago, “O conto da ilha desconhecida”. Saramago relata a história de um homem que queria muito chegar a uma “ilha desconhecida”. Para tanto, necessita de um barco, e o solicita ao rei.

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania de navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem. Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que não há ilhas desconhecidas. Estão todas nos mapas. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas (SARAMAGO, apud FEITOSA, s/d, p. 1).

O grande dilema do herói de Saramago é que, no mundo atual, aparentemente não há mais nada novo por conhecer. Mesmo assim, movido pelo desejo de chegar a uma ilha desconhecida, o homem não desiste do seu intento. A narrativa possibilita-nos perceber como os dilemas e impasses criados pela modernidade instituíram e naturalizam uma prática social que não concebe pensar o devir enquanto forma de superação do próprio presente adverso (FEITOSA, s/d) numa perspectiva de construção do “inédito-viável” (FREIRE, 1992), do “ainda-não” (SANTOS, 2004). Desse modo, “é a negação de um presentismo imobilizador que movimenta o herói saramaguiano, para quem a busca da utopia implica a constituição de uma vontade e de uma razão que supere o presente adverso” (FEITOSA, s/d, p. 2).

A busca por uma “embarcação” - aporte teórico-metodológico - para navegar no “conhecido/desconhecido” “oceano” das práticas cotidianas de EJA, aponta para a necessidade de “um mergulho” (OLIVEIRA; ALVES, 2008) no cotidiano dessas práticas, bem como, conforme alerta Oliveira (2003), que aceitemos a impossibilidade de obtermos “dados relevantes gerais” em meio à realidade caótica, sendo necessário considerar relevante

¹³ Nesse artigo, tomando como ponto de partida o belo texto narrativo “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago, o autor define o ensino médio no cenário educativo brasileiro, após as reformas educativas dos anos de 1990, como “uma ilha desconhecida”, defendendo a necessidade de investigações sobre o cotidiano escolar como forma de entender o real movimento proposto pela reforma curricular de 1998 para o ensino médio.

todos os elementos que a constituem. Desse modo, na pesquisa com os cotidianos, é preciso, conforme ressalta Oliveira (2008, p. 103):

Superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos, tornando-se meio fundamental para o encontro do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que também fazem parte da vida cotidiana, e de aprendizagem sobre o mundo.

Entendo que no estudo com os cotidianos, nada é mais importante do que “a compreensão das qualidades que os diferenciam uns dos outros, assegurando-lhes, pela diferenciação, suas identidades” (OLIVEIRA, 2010, p. 3). Assim, aprendi a partir da prática, que “captar e perceber as qualidades e especificidades dos cotidianos não é tarefa fácil, porque, além da necessidade de nos desvencilharmos das nossas ‘cegueiras’, a realidade é, em si, opaca” (OLIVEIRA, 2010, p. 3). Isso exige, conforme alerta Pais (2003, p. 33), converter o cotidiano em permanente surpresa, sendo necessário ao pesquisador colocar-se na condição de andarilho para, assim, poder “trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando ‘nada se passa’”.

Nessa esteira de entendimento, Alves (2010), apoiada em Certeau (1994), compreende que é preciso que os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos estejam onde ninguém espera, “captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 1994). Essa nova postura exige a percepção daquilo que não nos foi ensinado “enxergar”: as condições de *tessitura* de conhecimentos e significações nas redes cotidianas (ALVES, 2010), para que ao identificarmos os fios, as redes de conhecimento, tenhamos condições de desnaturalizar aquilo que nos parece familiar e simples e entender que o familiar não é necessariamente conhecido. Azevedo (2008) utiliza a riqueza da metáfora da rede que, na sua ótica, nos ajuda a desvelar tanto o processo de tessitura de conhecimentos como o porquê das relações nos espaços cotidianos e suas dimensões temporais.

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluímos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar os fios, desnovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite a possibilidade de trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados de conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos (AZEVEDO, 2008, p. 70).

A opção pela noção de complexidade exige a compreensão de que a realidade é múltipla, enredada, imprevisível, singular, o que requer do pesquisador a modificação dos hábitos, modos de pesquisar e de “fazer a leitura” dos dados (OLIVEIRA, 2008). Para isso, Alves (2008) argumenta que, na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, ampliemos o que entendemos como fonte de conhecimento, sendo fundamental sabermos *beber em todas as fontes*. Propõe, assim, alguns movimentos¹⁴ que, segundo sua visão, possibilitam decifrar as lógicas dos cotidianos.

O primeiro movimento, *o sentimento do mundo*, trata da necessidade de discussão sobre o modo dominante de “ver” o que foi chamado ‘a realidade’ pelos modernos, sendo fundamental ultrapassar tais limites e “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (ALVES, 2008, p. 18). E é neste mergulho que tenho tentado captar, nas práticas pedagógicas, formas criativas e particulares, muitas vezes contraditórias, perspectivas e possibilidades de práticas educativas emancipatórias produzidas no cotidiano escolar de turmas de EJA.

O segundo movimento, *virar de ponta cabeça*, propõe uma subversão das teorias que já conhecemos e aprendemos. Essa ação pressupõe, no entender de Alves (2008), compreender que as teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências são recursos indispensáveis ao desenvolvimento dessas ciências, porém, não podem ser vistas apenas como apoio e orientação, mas, também como “limite ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos” (ALVES, 2008, p. 24). Desse modo, a pesquisa com os cotidianos demanda um refinamento do sensível (ZACCUR, 2003) para captar as pistas e os indícios, bem como saber recorrer às teorias não para confirmar hipóteses, mas como recurso que pode ajudar a ler os indícios captados nos cotidianos. Vale salientar que esse aspecto foi para mim um grande aprendizado, pois minha formação foi pautada pelos princípios que regem a ciência moderna, cuja ênfase é a objetividade e a consequente necessidade de hierarquização, classificação, ordenação e separação do objeto a ser estudado. Assim, tinha uma compreensão arraigada de que as teorias seriam verdades, mediante as quais teríamos respostas para problemáticas vivenciadas na realidade, ou seja, as teorias apontariam sempre respostas e não dúvidas.

No terceiro movimento, *beber em todas as fontes*, Alves (2008, p. 27) propõe a ampliação do que entendemos como fonte de conhecimento, a partir da compreensão de que

¹⁴ Ao apresentar tais movimentos propostos por Alves, apoio-me em Barone (2009), que os sintetizou de forma bastante didática.

os cotidianos são tecidos nas diferenças e na diversidade de seus praticantes e de suas relações, sendo fundamental para essas pesquisas a incorporação de fontes variadas que permitirão o estudo de sua complexidade. Assim, além das teorias, as práticas cotidianas e as narrativas dos professores, alunos e demais sujeitos que compõem a escola, os seus documentos e registros, como fotografias, cartazes e murais, entre outros, são fontes importantíssimas para a compreensão da sua realidade.

Com o quarto movimento, *narrar a vida e literaturizar a ciência*, Alves (2008) propõe um novo modo de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar este registro uma verdadeira ponte entre os praticantes do cotidiano. Considerando, portanto, a importância das narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos é que se destaca a multiplicidade de informações nelas contidas. “Tais narrativas trazem para o hoje, momentos e sentimentos que estiveram/estão presentes nas redes de sujeitos que compõem cada um dos praticantes de uma realidade cotidiana” (BARONE, 2009, p. 13).

O quinto movimento, definido por Alves (2008) como *Eccem Femina*, “trata da existência e dos sentimentos dos praticantes presentes nos acontecimentos narrados e que, muitas vezes, a subjetividade de quem investiga não é capaz de refletir” (BARONE, 2009, p. 14). Alves enfatiza esse aspecto por entender que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o mais importante são os praticantes, visto que, na complexa rede de interações que forma o cotidiano da escola, os sujeitos inseridos nessa cotidianidade não são seres coisificados pela cultura, mas sujeitos que intervêm, reelaborando-a e recriando-a.

Corroborando as ideias de Alves (2008) e entendendo que os estudos com os cotidianos das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas, Ferraço (2008a) ressalta que um dos aprendizados com esse tipo de pesquisa, e que tem tentado garantir, nos estudos com os cotidianos escolares, é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como *autoresautoras*¹⁵, reconhecidos em seus discursos. Ou seja, “os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não apenas como citações e/ou exemplos dos discursos das *autorasautores* que estudamos na academia, mas como discursos tão necessários e importantes quanto estes” (FERRAÇO, 2008a, p. 7).

A partir das experiências de pesquisador, vividas e tecidas com outros sujeitos pesquisadores, Ferraço (2008a) nos ensina também que as pesquisas com os cotidianos, em

¹⁵ Os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos fazem uso dos dois termos juntos para mostrar que o mundo dicotomizado criado pela ciência moderna significa limite para o que é necessário compreender quando nos dedicamos a estudar os contextos cotidianos.

especial os cotidianos escolares, só se sustentam quando negociadas com esses sujeitos e com as questões que aí se fazem presentes. Assim, “qualquer imposição temática ou desconsideração em relação ao que é vivido resulta em ‘descredenciamentos’ das pesquisas pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2008a, p. 7).

Como me propunha a discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as possibilidades constituintes de práticas educativas emancipatórias, busquei compreender quais significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos dessa modalidade educativa, bem como perceber quais aspectos dessas práticas apresentam-se como perspectivas de uma educação emancipatória. Apoiada em Oliveira (no prelo), parti do pressuposto de que professores e alunos tecem, nos cotidianos das práticas de EJA, *fazeressaberes*, especialmente em seus currículos *pensadospraticados*, comumente invisibilizados e silenciados, práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas.

Para compreender essas práticas para além das suas invisibilidades apoiei-me na “sociologia das ausências e das emergências” de Boaventura Santos (2003) por entender que essas sociologias, como afirma Oliveira (2010), oferecem significativa fundamentação epistemológica. Para a autora, “isso se dá porque, no desenvolvimento conceitual do que são essas sociologias, Boaventura as apresenta como procedimentos para a reflexão e para a ação sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Assim, a sociologia das ausências contribui para que possamos transformar práticas cotidianas de EJA invisíveis ou ausentes em visíveis ou em presenças, potencializando perspectivas emancipatórias.

Desse modo, tal qual instiga o “paradigma indiciário” de Ginzburg (1989) busquei, a partir das sutilezas da realidade cotidiana das práticas de EJA, garimpar alguns indícios, rastros ou pistas que me indicassem a existência de possibilidades emancipatórias, inventivas e libertárias em meio às ações cotidianas dos professores e alunos em suas práticas educativas. E se, para mim, a problemática pesquisada apresentou-se, no início de pesquisa, de forma bastante opaca, fui percebendo que, em meio a tal opacidade da realidade escolar, “existem zonas privilegiadas, sinais, indícios que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Defendendo a visibilidade de alargamento da noção de conhecimento, entendendo que este pode estar numa experiência, numa prática situada no “banal” do cotidiano, na esfera acadêmica ou escolar, entre outros espaços (GONÇALVES, 2006), busquei minha aproximação com os cenários da pesquisa a partir de um movimento de estranhamento, na tentativa de desnaturalizar o olhar para além das primeiras impressões, para que pudesse

perceber as inventividades cotidianas dos sujeitos praticantes da educação de jovens e adultos em contexto de escolarização.

3.2 Itinerário da pesquisa: a tentativa de “enxergar” a *tessitura* de conhecimentos e significações nas redes cotidianas de EJA da Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena – Campina Grande/PB.

A pesquisa “**Educação de Jovens e Adultos e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**” foi realizada junto a alunos e professores de EJA do Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena, situada na cidade de Campina Grande/PB, durante o ano de 2010 e primeiro semestre de 2011. A entrada no cenário da pesquisa aconteceu no primeiro semestre de 2010, no início do mês de fevereiro, começo do período letivo, quando fiz contatos preliminares com alguns professores e a diretora da escola, com vistas a mapear os contextos do espaço, a fim de compor elementos para a definição dos sujeitos que contribuiriam, a partir de seus percursos e vivências, para o aprofundamento do objeto de estudo. Entretanto, devido a uma greve dos professores da rede estadual de ensino deflagrada logo no início do período letivo, comecei a pesquisa no final de abril quando o período letivo de 2010 se efetivou.

Para investigação desse cotidiano escolar utilizei três procedimentos: a observação livre, a entrevista semiestruturada e o questionário. No que se refere à observação, como o objetivo foi compreender a tessitura dos movimentos do cotidiano das práticas de EJA a partir das ações dos seus praticantes, aqui especificamente professores da área de ciências (Biologia, Física, Química e Matemática) e alunos de EJA (Ensino Médio). Esse instrumento mostrou-se uma forma privilegiada para o tipo de pesquisa que se pretendeu realizar, pois como define Cruz Neto (1998, p. 59-60):

A importância dessa técnica (a observação) reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real.

Vale salientar que no processo de observação não tracei esquemas predeterminados, nem defini hipóteses a serem confirmadas, pois como orienta a pesquisa nos/dos/com os cotidianos “era necessário chegar à escola com os sentidos todos alertas para que captassem tudo aquilo que se oferecesse a eles, desde os sons até os cheiros, desde luzes e cores até as

texturas” (TAVEIRA, 2008, p. 120). Desse modo, busquei conhecer a escola e seus atores, compreender os seus diferentes movimentos e as suas redes de significação para saber como realmente a escola é e não como se pensa que ela é (FERRAÇO, 2008), considerando seus limites, contradições e potencialidades.

Conforme afirmado, o processo de observação aconteceu ao longo do ano de 2010, principalmente às quartas, quintas e sextas-feiras, dias destinados às áreas de Biologia, Física, Química e Matemática no Ensino Médio. Neste período procurei estar presente sempre a partir do início das aulas (às 19h), quando busquei observar a chegada dos alunos e professores, o bate-papo dos alunos no pátio e nos corredores e a conversa rápida dos professores em seu ambiente antes de entrarem nas salas. Na maioria das vezes, ficava até o término das aulas (por volta das 22h). Nesse interstício, ora fazia observações formais, especialmente quando ficava na sala de aula; ora observações informais no espaço do pátio e/ou nos corredores, visto que havia sempre muita movimentação dos alunos nesses locais.

Assim, tal como afirma Taveira (2008): “Fazendo a observação nos mais variados espaços e tempos do cotidiano da escola, na entrada e na saída do turno, na hora do lanche, no pátio, nos corredores, em sala de aula, vai-se obtendo uma tal quantidade de informações que, de início, tem-se a ideia de que, ao ‘mergulhar’ vamos nos afogar” (TAVEIRA, 2008, p. 121). Os indícios e pistas que consegui captar dos múltiplos movimentos e situações do cotidiano escolar foram registrados num diário de campo.

Quanto às entrevistas, um dos procedimentos usuais no trabalho de campo, pelas quais o pesquisador busca obter informações a partir da fala dos atores sociais, estabeleci contatos com a diretora da escola, com os professores de Biologia, Física, Química e Matemática e com alunos e alunas do ensino médio de EJA. Afirmo Minayo (1998), que a entrevista é instrumento privilegiado de coleta de informações, pois oferece a possibilidade de a fala revelar condições estruturais, valores, normas e símbolos, e, ao mesmo tempo, transmitir representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Vale destacar que as entrevistas não foram realizadas a partir de questionários preestabelecidos com perguntas fechadas, mas a partir de pontos chave imprescindíveis à reflexão em torno da abordagem da pesquisa. Assim, busquei captar nas narrativas dos professores e alunos suas práticas docentes/discentes na EJA, suas dificuldades, suas perspectivas e suas inventividades.

A opção pelos professores da área de ciências como participantes da pesquisa deveu-se à compreensão de que, nesses campos, a relação entre os conhecimentos da vida cotidiana e os conhecimentos formais é mais distanciada. Os conhecimentos nos campos dessas chamadas

ciências duras são considerados, hegemonicamente, como diferenciados dos conhecimentos “cotidianos”, muito ainda em função da ruptura epistemológica defendida por Bachelard, que compreendia serem os conhecimentos científicos de natureza diferente e superior, dos conhecimentos cotidianos (OLIVEIRA, SGARBI, 2008). Além disso, minha atuação docente anterior era marcada pela participação em turmas dessas licenciaturas, o que facilitava as relações com o campo. Assim, decidi pesquisar nas turmas dessas disciplinas, entendendo-as como experiências em cujas tramas se tecem as contradições, negociações de sentidos e complexidade das redes de diversos conhecimentos nos cotidianos escolares.

As entrevistas com professores e alunos foram realizadas em determinados momentos da pesquisa. Com os professores, ocorreram durante o segundo semestre de 2010, período em que senti maior acolhimento e efetivo desejo na participação da pesquisa. Já com os alunos, o período destinado foi o primeiro semestre de 2011. Com esse grupo, precisei de um espaço/tempo bem maior, necessário para que pudesse estabelecer uma rede de relações, baseada na confiança, de modo que se sentissem à vontade para colaborar. Entrevistei cinco professores, entre estes a Diretora da Escola e os professores das disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, e quinze alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, sendo sete da 3ª (cinco mulheres e dois homens) e oito da 2ª (cinco mulheres e três homens). Optei pelas turmas da 2ª e 3ª séries porque tinha feito observações nesses níveis no ano anterior, de modo que eu não era estranha aos alunos, eles já me conheciam. Já os pertencentes à 1ª série, no semestre anterior cursavam o 9º ano e eu não tinha tido maior contato com a turma.

A escolha dos alunos ocorreu depois de muitas conversas informais ao longo do processo de observação. O primeiro aspecto considerado foi o desejo e a disponibilidade da participação. Aliado a este critério, procurei contemplar aspectos, como: pertencentes às duas últimas séries do ensino médio, homens e mulheres, mais jovens e alunos mais velhos, solteiros e casados, inseridos no mercado de trabalho, desempregados e/ou subempregados. No início, muitos alunos se mostravam reticentes, inibidos para falar. Para superar essa dificuldade, propus “rodas de conversas” (proposta aceita por eles) para que pudessem ficar mais à vontade. Assim, de forma descontraída, narraram suas vivências na EJA, conversas que foram transformadas em entrevistas. Sobre esse tipo de situação, comumente vivenciada nesse tipo de pesquisa, reporto-me a Bogdan e Biklen, *apud* Taveira (2008), que destacam:

Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Neste caso, não se pode separar facilmente a entrevista das outras atividades de investigação. [...] Por vezes, a entrevista não tem uma introdução; o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista (BOGDAN e BIKLEN, *apud* TAVEIRA, 2008, p. 120-121).

Em relação à aplicação do questionário, no momento da leitura e no processo de observação, bem como na consulta a documentos da escola (fichas de matrícula, diários de classe), senti necessidade de maiores informações que pudessem ajudar a traçar o perfil dos alunos e alunas da EJA (Ensino Médio) do Sólton de Lucena. No segundo semestre de 2010 apliquei questionários com as cinco turmas do Ensino Médio (duas da 1ª série, duas da 2ª e uma da 3ª série). Tais dados foram sintetizados em gráficos¹⁶ que contemplaram os seguintes aspectos: faixa etária; gênero; estado civil; ocupação e/ou situação empregatícia; abandono ou exclusão da escola; motivações do abandono ou exclusão da escola; motivações para retornarem à escola na modalidade EJA e pretensões após concluírem o Ensino Médio.

3.3 Professores e alunos de EJA como protagonistas da pesquisa: sentimentos dos praticantes em torno dos acontecimentos vividos/narrados

A pesquisa teve como protagonistas vinte sujeitos¹⁷, quatro professores e a diretora e quinze alunos do Ensino Médio. A seguir apresento um rápido perfil de cada um descrito por eles:

3.3.1 Os professores

Nós temos aqui na escola duas situações de professores: tem a maioria que se identifica com o trabalho de EJA, que gosta de atuar na EJA. E tem também aqueles que estão na EJA porque é o jeito, ou seja, pra complementar carga horária ou porque trabalham em outro local ou escola durante turno diurno (Madalena – Diretora da Escola).

Os participantes foram os seguintes: o professor Emiliano, de Matemática; a professora Valdelúcia (conhecida como Val), de Biologia; a professora Helen, de Física, e a professora Iracema, de Química. Abaixo transcrevo uma rápida apresentação:

¹⁶ Para diagramação dos gráficos contei com a valiosa contribuição da minha aluna do PIBIC, Adjanny Vieira (do curso de Física), a quem agradeço.

¹⁷ Os nomes dos participantes utilizados no decorrer do texto são seus nomes reais. Quando da realização das entrevistas, os participantes foram informados que seus nomes só seriam citados no trabalho se autorizassem (ver termo de concessão de entrevista em anexo). Caso não quisessem ser identificados, seriam utilizados pseudônimos. Todos os participantes, tanto os professores quanto os alunos, autorizaram por escrito a sua identificação. Contudo, menciono outros sujeitos da escola que participaram indiretamente da/na pesquisa, estes são identificados por letras ou não são identificados.

Meu nome é Cícero Emiliano Pereira. Tenho 50 anos, casado, professor de Matemática do Ensino Fundamental e Médio dessa escola, há 18 anos. Sou formado em Matemática, especialista em Ensino de Matemática e mestre em Educação. Atuo na EJA desde o ano de 2003. Não sou professor efetivo, sou professor “pró-tempore” da Rede Estadual de ensino há 18 anos. No último concurso público eu não estava aqui no Estado, então não tive condições de fazer a seleção. Além de professor estadual, também sou professor da rede municipal aqui de Campina Grande e da rede municipal aqui da vizinha cidade Lagoa Seca (Emiliano – professor de Matemática).

Meu nome é Helen Silva, tenho 42 anos, sou Licenciada em Física, formada na UEPB e há 11 anos sou professora. Na EJA ensino desde 2003 aqui no Sólton de Lucena. Participei durante dois anos do programa pró-ciências, um ano na UEPB e outro ano na UFCG. Não sou professora do quadro efetivo da rede estadual de ensino não, sou professora “pró-tempore”. Além de professora, trabalho também na TV Paraíba (afiliada da Rede Globo) no setor administrativo (Helen – professora de Física).

Meu nome é Iracema Romão, nasci em Campina Grande/PB, sou casada, tenho dois filhos. Sou Licenciada em Química pela UEPB e tenho especialização em Ensino de Química. Tenho muito tempo de magistério, nem lembro quando comecei a ensinar. Lembro que comecei no jardim de infância, depois nas primeiras séries do Ensino Fundamental como é chamado hoje. Ensinei também nas séries finais do Ensino Fundamental, agora estou no Ensino Médio diurno e no Ensino Médio na EJA. Atuo na EJA desde que iniciou aqui no Sólton de Lucena, em 2003 se não me engano. Estou ensinando na rede estadual de ensino desde 2002. Quer dizer, há 08 anos que ensino na Rede Estadual como professora “pró-tempore”. Fiz o último concurso, fui aprovada, mas não entrei na classificação (Iracema – professora de Química).

Meu nome é Valdelúcia, mas pode me chamar de Val. Tenho 37 anos, sou casada, tenho dois filhos. Sou formada em Ciências Biológicas pela UEPB, tenho bacharelado e licenciatura, e Especialização em Educação, mais especificamente em Educação de Jovens e Adultos pelo IFPB. Comecei ensinando na EJA lá no SESC. Agora estou só na Rede Estadual de Ensino e também na rede municipal aqui em Campina Grande. Sou professora da Rede Estadual de Ensino desde o ano de 1998, sou professora “pró-tempore” (Val – professora de Biologia).

Conforme atesta o rápido perfil dos professores participantes da pesquisa, todos têm formação inicial na sua área de atuação. Entretanto, não passaram por processos de capacitação ou formação continuada para atuar com a educação de jovens e adultos, exceto a professora com especialização em EJA. Outros aspectos comuns são: a condição de precarização do trabalho docente, ou seja, atuam sob o regime de “emprego temporário”, com sobrecarga de trabalho em outras escolas de redes municipais de ensino no período diurno. Dos quatro professores, três lecionam em mais de uma unidade escolar por mais de um período. Essa jornada faz com que o professor não consiga estabelecer um sentimento de pertença a nenhuma escola, e em especial à EJA. Essa modalidade costuma ser uma atividade desenvolvida no terceiro turno, em geral é relegada a segundo plano nas escolas. Assim, sem tempo suficiente e/ou formação adequada para pensar o currículo e preparar metodologias adequadas à EJA, os professores terminam por reproduzir o que fazem no chamado “ensino regular”.

3.3.2 Os alunos protagonistas da pesquisa

Os alunos e alunas entrevistados têm entre 18 e 65 anos de idade. São trabalhadores, embora uma minoria tenha emprego formal: são do comércio formal e informal; empregadas domésticas e/ou diaristas; donas de casa. Outros são mais jovens (desempregados) que com reiteradas histórias de reprovação no ensino regular, portanto, com graves distorções série/idade migraram para a EJA no intuito de concluir, de forma rápida, o ensino médio. A minoria é composta por pessoas com mais idade (mulheres principalmente), que, ao voltar a estudar, buscam, sobretudo, o resgate da autoestima. Apresento a seguir um perfil reduzido desse grupo.

Meu nome é Paulo, tenho 38 anos, sou casado, tenho três filhos. Tenho um pequeno comércio. Uma vez por semana (quartas-feiras pela manhã) faço um curso de música no DART (Departamento de Artes - curso de extensão) na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande). Eu parei de estudar em 1989, quando fazia 2º grau (atual Ensino Médio), o 2º ano científico. Na época, estudava no “Estadual da Prata”, aí, devido a uma grande greve dos professores que houve naquele ano, eu parei de estudar, me desestimulei. Só agora, em 2010, voltei a estudar na EJA pra concluir os estudos, porque eu tô fazendo um curso de música na UFCG e tenho muita vontade, quero fazer vestibular pra música (aluno do 3º ano).
Meu nome é Edilane, tenho 23 anos, sou solteira. Por enquanto não trabalho e moro com meus pais. Eu sempre estudei em escola pública. Comecei a estudar no colégio Anísio Teixeira, fiz até a 4ª série. Repeti a 4ª série, acho que mais por preguiça de estudar mesmo. De lá, fui pro “Estadual da Palmeira”, estudei lá até 8ª série. Na 8ª série repeti um ano, acho que foi por... vamos dizer, assim... por não querer mesmo, não era nem por não aprender. Naquele tempo, era mais nova, me envolvi com galeras, amigos e aí gostava mais de tá andando, zoando, gazeando aula. Aí fui reprovada na 8ª série. (aluna do 3º ano).

Sou Samuel, tenho 22 anos, solteiro, moro com meus pais e trabalho no comércio, aqui pertinho da escola. Nas horas vagas faço bico, conserto computadores. Eu deixei de estudar em 2001 porque aconteceu um acidente comigo e com um primo meu que morreu nesse acidente. Depois disso, tive que fazer tratamento, aí perdi um ano por causa disso, e perdi a vontade de ir para o colégio. No ano seguinte voltei a estudar normalmente, mas aí desisti de novo. Nem sei porque, acho que perdi a vontade de ir para o colégio. Depois do acidente, fui morar em João Pessoa (capital do Estado), lá perdi mais um ano, acho que me acostumei com um ano sem fazer nada (risos). Aí, perdi três anos: um ano por causa do acidente e dois porque estava desmotivado. Por conta disso, resolvi fazer o EJA (aluno do 3º ano).

Meu nome é Josirlane Lima. Tenho 19 anos, sou separada, tenho uma filha com dois anos de idade. Parei de estudar quando tinha 15 anos, porque engravidei, casei e meu marido não queria que eu estudasse, queria que eu ficasse cuidando de casa, de filho, de marido. Aí o casamento não deu certo, me separei. Meu pai pegava muito no meu pé, insistia pra que eu voltasse a estudar. Como voltei a morar com meus pais e eles me deram a maior força, voltei a estudar. Eu trabalho o dia todo. Sou empregada doméstica, é dureza estudar. Vou e volto a pé, ando uns 40 minutos pra chegar à escola (aluna do 3º ano).

Meu nome é Jacira, tenho 65 anos, sou viúva. Tenho dois filhos, tenho netos e bisnetos. Comecei a estudar com 13 anos de idade, era muito pobre, só que tive que parar de ir pra escola pra ajudar na lida na roça e também por que meu pai não deixava a gente estudar. Antigamente, os pais não deixavam as filhas estudar, diziam que a gente queria aprender a ler e escrever pra escrever carta para o namorado. Estudar pra mim sempre foi um sonho e aí, vim atrás do meu sonho, por isso, me considero uma guerreira (aluna do 3º ano).

Meu nome é Penha, tenho 30 anos, sou casada, tenho 03 filhos. Parei de estudar em 1992 quando fazia a 6ª série, porque casei, fiquei grávida, aí tive que parar de estudar (aluna do 3º ano).

Meu nome é Maria José, mas me chamam de Zezé. Tenho 65 anos, sou viúva, tenho 05 filhos. Quando era pequena, estudei só até a 4ª série. Não era nem porque meu pai não deixasse, é porque nesse tempo tudo era muito difícil. Morava na zona rural, minha casa era muito distante da escola. Tinha que andar mais ou menos uma hora pra chegar à escola, tinha também que trabalhar na roça e com toda essa dificuldade ainda estudei até a 3ª série. (aluna do 3º ano).

Meu nome é Josimar Porto. Tenho 45 anos, sou casado, pai de três filhos. Por sinal todos três estudam aqui, uma estuda à tarde e os outros dois à noite aqui na EJA. Um estuda comigo, faz o 2º ano e a menina faz o 3º ano. Eu trabalho na TV Borborema há dez anos. Voltei a estudar por força maior, por conta de que no meu trabalho foi exigida a conclusão do Ensino Médio, então estou aqui pra isso. Parei de estudar em 1984, quando fazia a 5ª série. Tô agora concluindo no maior sufoco, porque eu trabalho o dia todo. Eu converso muito com meus filhos sobre a importância dos estudos. Mostro a eles a minha vida e digo: olhe, há vinte anos era muito fácil arranjar um emprego porque não se exigia muito escolaridade. Hoje, pra ser um gari você tem que ter o 2º grau completo e não só ter o 2º grau, tem que passar por mérito, esse negócio de arrumadinho tá mais difícil. Falo pra eles, oh vocês não botam feira dentro de casa, não trabalham, tem eu e tem sua mãe. Então, se dediquem pelo menos ao estudo, porque uma coisa que pobre tem e vai levar pra toda vida é o conhecimento, ninguém tira dele. Então é isso que tento passar pra eles. Vejam meu passado que não foi muito bom e meu presente, que tenho lutado pra melhorar a vida, procurem se espelhar no meu presente, e não no meu passado. Eu tenho 45 anos e eles têm em torno dos vinte anos. Então, eu digo: não esperem chegar aos 40 anos pra correr atrás. Eu levei sorte, quando arranjei o meu emprego trabalhava como porteiro. Aí mesmo sem escolaridade, fui fazendo alguns cursos técnicos por fora, fiz curso de radialista e aí passei pra função de operador de áudio. Hoje já trabalho no setor de finanças que é mais complicado. Mas Deus tem me abençoado (aluno do 2º ano).

Meu nome é Aparecida da Silva, tenho 38 anos e tenho um filho, sou separada. Trabalho três dias como diarista e os outros vendo espetinho lá na porta da minha casa. Se bem que agora, por conta dos meus estudos, não tô mais vendendo espetinho, não dá. Tenho que concluir meus estudos. Eu estudei até a 8ª série, aí parei. Na verdade, parei de estudar por brincadeiras, coisa de juventude, gostava de festa não levava o estudo a sério. Depois tive meu filho, aí sim não tive como estudar mesmo. Depois de muito tempo voltei a estudar e aí vim fazer EJA. Depois de tá fazendo EJA, já parei duas vezes, porque trabalhava num restaurante e muitas vezes só saía depois de 8h da noite, aí num tinha como estudar, tive que parar (aluna do 2º ano).

Meu nome é Fernanda do Nascimento, tenho 43 anos, sou casada, tenho dois filhos, não desse casamento, foi produção independente como dizem. Eu estudei até a 6ª série, foi quando engravidei, aí tive que parar de estudar pra tomar conta da minha filha, e depois pra trabalhar pra poder criá-la. Eu trabalho num restaurante. Sou cozinheira, trabalho o dia todo, pego das 8h da manhã às 6h da noite, não ganho nem o salário mínimo. (aluna do 2º ano).

Meu nome é Fabíola Sousa, tenho 35 anos, sou casada, tenho 02 filhos. Trabalho com meu pai e meu marido numa loja de automolas. Parei de estudar na 5ª série pra trabalhar. Muito cedo queria trabalhar, ter meu dinheiro. Aí fui trabalhar na loja de painho, mas minha mãe sempre me dizia: vá estudar, o estudo é o melhor que a gente pode lhe oferecer. Seus filhos vão precisar que você tenha um estudo melhor. Mas aí não teve jeito, parei de estudar mesmo. Aí em 2008, voltei a estudar a partir da 5ª série aqui no Sólton de Lucena (aluna do 2º ano).

Meu nome é Raquel, tenho 24 anos, sou separada, tenho 01 filha de 04 anos, desempregada. Estudei até a 7ª série, mas tive que parar porque engravidei. Retomei os estudos há dois anos no ensino regular mesmo, quando morava em Recife/PE. Eu morei cinco anos em Recife, estudei o 1º ano lá. Quando comecei o 2º ano tive que parar por conta de trabalho, depois fiquei desempregada aí voltei aqui pra Campina Grande. Quando voltei pra cá resolvi voltar a estudar. Aí vim fazer o 2º e 3º ano na EJA, aqui no Sólton de Lucena, pra concluir o ensino médio (aluna do 2º ano).

Meu nome é Rinaldo, tenho 18 anos, sou solteiro, não trabalho ainda. Moro com meus pais em Aroeiras, cidade próxima aqui a Campina Grande. O ano passado estudava o 2º ano e aí parei de estudar pra ir para o Rio de Janeiro, tentar arrumar emprego, só que não deu certo. Acabei não viajando e o que é pior perdi o ano. Então, como perdi o ano decidi fazer EJA, quero terminar mais rápido pra tentar fazer vestibular. Rio de Janeiro mesmo só se for pra passear (aluno do 2º ano).

Meu nome é Vitória, tenho 18 anos, sou solteira, não tenho filhos. No momento estou trabalhando, cuido de uma idosa, trabalho o dia todo, às vezes chego atrasada na aula. Estudei no ensino regular até a 8ª série. Parei de estudar por motivos de saúde, depois comecei a trabalhar aí não dava pra conciliar. Eu estudava no turno da manhã, aí tive que me transferir pra noite. Pra mim foi um choque, a diferença foi grande, eu era acostumada a ter todas as matérias completas, ter livros, mais aulas, mais tempo pros professores explicar e pra gente estudar (aluna do 2º ano).

Meu nome é Everson, tenho 25 anos, sou solteiro. No momento estou desempregado. Eu morava em Recife/PE, vinha estudando direitinho. Aí tive que parar de estudar pra trabalhar,

aí passei uns três anos sem estudar. Parei de estudar no 2º ano do ensino médio. Bom, fiquei desempregado, aí voltei aqui pra Campina, aí resolvi fazer EJA (aluno do 2º ano). Meu nome é Josué, tenho 18 anos, no momento só estudo. Estudei no ensino regular até o 1º ano do ensino médio, quando fui reprovado. Repeti o 1º ano duas vezes, um ano fui reprovado em Química e no outro ano desisti antes de terminar o ano, por conta de problemas familiares. Então resolvi me transferir pra EJA, termino esse ano se Deus quiser (aluno do 2º ano).

Assim, mergulhei nas práticas curriculares cotidianas dos professores e alunos de EJA, com o objetivo de compreender, a partir dos modos singulares de criação e reinvenção dos currículos praticados por esses sujeitos, perspectivas e possibilidades de práticas educativas emancipatórias em EJA.

Diante da riqueza do material coletado me deparei com a dificuldade e/ou problema metodológico de como entrelaçar os fios desse cotidiano. Acreditando que há diversas maneiras para organizar um material dessa natureza (TAVEIRA, 2008), busquei cruzar os fios tecidos nos registros das cenas observadas nos/dos/com os cotidianos da escola em seus diversos espaços, nas informações dos questionários e nas entrevistas realizadas com os professores e alunos – sujeitos praticantes da pesquisa. A partir desses dados, e tendo consciência da multiplicidade de possibilidades de com eles dialogar, defini alguns aspectos considerados relevantes, apresentados a seguir, como: Organização da EJA/Ensino Médio na Escola Sólon de Lucena: deambulações entre cenas e vozes dos praticantes; O redesenho da EJA nos contextos de escolarização e o Ensino Médio: a EJA/Ensino Médio na Escola Sólon de Lucena e seus sujeitos: vozes e experiências nas tramas do processo ensino aprendizagem; Práticas curriculares emancipatórias na EJA: interfaces entre a cultura e o currículo e os “currículos praticados” no cotidiano de EJA da Escola Sólon de Lucena.

3.4. A EJA na escola estadual de ensino fundamental e médio sólon de lucena: deambulações entre cenas e vozes dos praticantes do currículo de EJA: Situando o cenário da pesquisa

A escola, como lembra Lacerda (2010), é uma organização articulada a um sistema e dispõe de normas que pautam a enturmação dos estudantes, os horários, os currículos e quaisquer outros fatores, em função da formação que se pretende para os sujeitos que dela fazem parte. Vista apenas a partir de lentes macroscópicas, corremos o risco de compreender a escola a partir de universalismos, dificultando, assim, a compreensão de que embora se assemelhem ao modelo que seguem, cada uma tem sua identidade, produz-se cotidianamente,

distinguindo-se das demais. Suas distinções residem nos detalhes, nos diferentes usos que lhe conferem os praticantes do cotidiano escolar (LACERDA, 2010). A percepção desses aspectos exige do pesquisador o entendimento do que Certeau (1994) já ressaltara em relação às noções de espaço e lugar. Para o autor, “os relatos efetuam, portanto, um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares” (CERTEAU, 1994, p. 203). Nesse sentido, como afirma Lacerda (2010, p. 234),

Um lugar pode se mostrar enquanto espaço se considerados os deslocamentos, interações, eventos e narrativas presentes. Se junto à descrição sobre onde se encontram posicionados os elementos pudermos narrar os movimentos, colisões e intencionalidades, a escola não se mostrará apenas como uma imagem inerte.

Partindo dessa visão, tentarei narrar alguns movimentos vividos/tecidos no cotidiano da EJA na Escola Sólon de Lucena, a fim de compreendê-la a partir de suas multiplicidades e particularidades.

Cheguei à escola às 18h45min do dia 28 de abril de 2010, numa quarta-feira, meu primeiro dia de observação. O portão estava fechado e pela grade podia perceber a presença de alunos no pátio. Do lado de fora, na calçada, estava um senhor com seu “carrinho de pipocas”, a vender também balas, chá, café e cigarros. Ao me ver parada, olhando para o interior, perguntou: “a senhora quer entrar? É só chamar que o porteiro vem abrir”. Nesse ínterim, alguns alunos chegavam e ficavam batendo papo enquanto esperavam o portão ser aberto. Antes de adentrarem, tiravam de dentro das mochilas a camiseta da farda e a vestiam por sobre a roupa que trajavam, pois isso lhes garantia o acesso. Minutos depois o “porteiro” abriu o portão, me apresentei e ele prontamente me orientou: “Olha, se a senhora estiver precisando falar com a diretora, ela ainda não chegou, mas os professores e o coordenador do noturno já chegaram, eles estão na sala dos professores, pode entrar, fique à vontade”. Com esse pequeno texto, procuro situar um pouco a minha chegada no cotidiano da “Escola Sólon de Lucena”.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sólon de Lucena pertence à Rede Estadual de Ensino, atua com o Ensino Fundamental (séries finais) e Médio no turno diurno e com a modalidade EJA (Ensino Fundamental e Médio) no noturno. É a mais antiga de Campina Grande/PB, foi criada em 1924 com o nome “Grupo Escolar de Campina Grande”, posteriormente, foi nomeada de “Grupo Escolar Sólon de Lucena (GESL)”, uma homenagem ao então presidente do “Estado da Parayba”, Sólon Barbosa de Lucena. Esse grupo escolar funcionou na Av. Floriano Peixoto – epicentro comercial da cidade – durante o período de 1924 a 1956, ou seja, por trinta e dois anos (SILVA, 2009).

Com o processo de desenvolvimento urbano, o local foi considerado inadequado para o funcionamento da escola, sendo necessária a construção de outro prédio, também no centro (um pouco mais afastado), à Rua Prefeito Ernani Lauritzen. Essa é uma pequena rua, em que, de um lado há o prédio da escola e do outro, casas antigas de muros altos, localizada a poucos metros da “rodoviária velha” (como é conhecida a antiga rodoviária da cidade). A “rodoviária velha” é um local bastante movimentado, cheio de vendedores ambulantes e com o trânsito de várias linhas de ônibus urbanos, intermunicipais (cidades circunvizinhas) e carros que fazem “transporte alternativo”. Apesar da proximidade com a “rodoviária velha”, a Rua Prefeito Ernani Lauritzen é uma rua calma. À noite, quando se chega à escola, o único “ruído” que se percebe é dos alunos, professores e funcionários, além do senhor que todas as noites está lá com seu pequeno “carrinho de pipoca”.

O “Sólon”, como a escola é carinhosamente chamada, tem uma boa estrutura física, é bem conservada, limpa, com salas amplas, arejadas e bem iluminadas. É toda murada, metade é de alvenaria e a outra metade é de grade de ferro, o que torna possível a visibilidade externa e interna. É organizada da seguinte maneira: doze (12) salas de aula; uma (01) sala de vídeo; uma (01) sala de recursos multifuncionais; uma (01) sala para laboratório de informática (não instalado); uma (01) pequena biblioteca; uma (01) sala de professores; uma (01) sala da direção; uma (01) sala da secretaria; uma (01) sala para almoçar; uma (01) sala para “arquivo morto”; uma (01) cozinha ampla; uma (01) quadra de esporte (coberta); um pequeno pátio que separa as salas e local onde os alunos ficam durante o intervalo e/ou aulas vagas. Um dos seus cantos foi reservado para os alunos do noturno fumarem (o que é proibido aos alunos do diurno), designados por eles de “fumódromo”. Logo na entrada, há um pequeno hall onde fica um telefone público e são expostos cartazes informativos e publicitários.

De acordo com a Diretora, as aulas noturnas deveriam começar às 18h30min. Porém, só é possível começar às 19h, porque a maioria dos alunos trabalha e só pode chegar nesse horário. Para ela, o fato de a escola situar-se no centro da cidade faz com que muitos procurem estudar lá, tanto pela comodidade para os que trabalham no centro e saem direto para a escola, quanto para os que vêm de bairros mais afastados, pois pega-se apenas uma condução e pode-se saltar nas proximidades. Ainda de acordo com suas informações, as atividades de EJA vêm se desenvolvendo desde o ano de 2003, com as séries correspondentes ao Ensino Fundamental (período letivo de dois anos ou quatro semestres) e Ensino Médio (período letivo de um ano e meio ou três semestres).

No início de 2010, quando comecei a pesquisa, a Escola contava com quatorze turmas de EJA, oito turmas de EF (duas por série) e seis do EM (duas por série). Entretanto,

no encerramento do processo de matrícula do segundo semestre de 2010, constatou-se uma redução no número de matrículas e de turmas, de quatorze para dez, sendo cinco do EF e cinco do EM (1º ano - duas turmas; 2º ano - duas turmas e 3º ano, uma turma).

3.4.1 A organização e o funcionamento da EJA na Escola Sólon de Lucena: entre regulações e emancipações

“A Escola Sólon de Lucena tem algumas coisas que deixa a desejar, claro, mas, no geral, pras condições que tem, é até boa” (Samuel – 22 anos – aluno do 3º ano Ensino Médio/EJA).

A EJA enquanto modalidade de educação foi estruturada na Escola Sólon de Lucena no ano de 2003, durante a gestão do professor Clóvis Morais. Apesar da perspectiva de realização de uma boa prática pedagógica, que pudesse atender aqueles que não tiveram condições de frequentar a escola na idade adequada ou que, por razões diversificadas tiveram que “abandonar” a escola, o funcionamento da EJA na Escola Sólon de Lucena indica um forte enfoque de educação compensatória, comumente disseminada na visão hegemônica sobre a educação de adultos. Ou seja, de qualidade inferior e que existe para suprir carências, sendo remediadora ou complementar de outras atividades; enfim, como uma educação à margem do sistema. Tais aspectos são traduzidos na prática a partir de certos problemas: inexistência de proposta curricular da rede estadual de ensino para EJA; rotatividade de professores; falta de material didático adequado, entre outros.

De acordo com as professoras Val e Helen, a oferta de EJA na Escola Sólon de Lucena não partiu de um planejamento nem de uma demanda mais específica da comunidade:

Olha, na verdade, a EJA foi criada aqui na Escola Sólon de Lucena por um acaso. Tinha umas salas vazias, e o diretor na época, pra preencher essas salas criou a estrutura de EJA. Fez comunicados pra comunidade e comunicou à III Região de Ensino que tinha inserido a EJA na escola. Eles aceitaram e foi aprovado. No entanto não tem apoio pra trabalhar com essa modalidade em nada, coisa que a gente sabe que não é diferente em outras escolas do estado e do município. Então eu comecei na EJA assim, meio que por acaso (Professora Val).

Comecei ensinar na EJA em 2003, período em que foi implantada a EJA aqui no Sólon de Lucena. Foi assim também meio que por acaso. Eu tinha pedido transferência da escola que ensinava na cidade de Alcântara aqui pra Campina Grande, vim aqui pra essa escola. Quando cheguei a EJA estava sendo implantada e como não tinha professor pra ciências, aí o diretor perguntou se eu podia ficar na EJA. Assumi e estou até hoje. Assim... apesar das dificuldades, eu gosto de ensinar na EJA (Professora Helen).

Para as professoras, como a implantação da EJA não emergiu, necessariamente, de uma ação específica da própria escola e de um anseio da comunidade, a prática pedagógica com essa modalidade de ensino teve um melhor funcionamento no período em que o Diretor Clóvis Morais esteve à frente dos trabalhos. “No início da EJA aqui na escola, tínhamos um quadro bom de professores, de professores que se interessavam mais por esse trabalho. A própria estrutura curricular, pelo menos em termo de tempo, era bem organizada. Agora tá tudo assim meio solto” (professora Helen). Todavia, após esse período, problemas surgiram, como salienta a professora Val: “É... a gente fica assim, sem apoio pedagógico, sem uma orientação. Então, a gente tem que se virar pra dar conta das aulas tentando adaptar os conteúdos do regular para a EJA”.

Entretanto, o professor Emiliano afirma que a história da EJA na Escola Sólon de Lucena não tem como corte temporal o ano de 2003. De acordo com o professor a oferta acontece desde 1994, através do ensino supletivo no turno vespertino.

Antes da EJA como modalidade educativa especificamente, a Escola Sólon de Lucena oferecia a educação de adultos no estilo supletivo, se não me engano desde o ano de 1994. Na verdade, a educação de adultos aqui no Sólon de Lucena funcionava assim: a partir dos conteúdos definidos pela III Região de Ensino aqui de Campina Grande, os alunos que quisessem cursar o ensino supletivo vinham aqui para a escola, recebiam orientações para fazer os exames supletivos lá no “Colégio Estadual da Prata” (Escola Estadual Elpidio de Almeida - maior escola da rede estadual de ensino de Campina Grande). Depois, a partir de 2003, a escola passou a oferecer o ensino noturno na modalidade EJA (Prof. Emiliano).

O professor acrescenta ainda que foi a partir de 2003 na gestão do professor Clóvis Morais, que a EJA na Escola Sólon de Lucena deixou de ser ofertada como ensino supletivo e passou a ser estruturada como modalidade de ensino no turno noturno.

Foi a partir da gestão do professor Clóvis Morais que a escola passou a ter um outro olhar pra essa questão da educação de jovens e adultos. Até pela necessidade que a sociedade impunha, pela busca por escolarização de muitos jovens por conta da necessidade de emprego. Foi a partir daí que a gente começou a sentir necessidade de organizar melhor essa modalidade de educação de jovens e adultos aqui na escola. Nesse período, foi feita uma seleção aqui na escola de alguns professores para ensinar na EJA, e nessa seleção eu fui escolhido para ensinar Matemática nas séries do Ensino Fundamental e Médio (Prof. Emiliano).

Essa informação é compartilhada pela Diretora, que em entrevista afirmou que a Escola Sólon de Lucena passou a oferecer EJA, enquanto modalidade de ensino, no ano de 2003, a partir de demandas da comunidade.

A escola atendeu ao pedido de muitos alunos considerados fora da faixa etária que não podiam estudar no turno diurno. Muitos deles solicitavam da escola um curso que funcionasse à noite e que não precisassem passar tanto tempo pra concluir a educação básica, como é a EJA. Inicialmente a demanda foi grande. Nós tínhamos nos primeiros anos de funcionamento

da EJA, aqui na escola, em torno de quinze turmas, inclusive funcionava à tarde e à noite até o ano de 2005. Pra você ter uma ideia, o Ensino Médio na modalidade EJA foi estruturado primeiro do que no regular. Depois de 2005 é que passamos a oferecer o Ensino Médio regular no turno vespertino e aí no noturno ficou só a EJA (Diretora da Escola Sólon de Lucena).

No que se refere ao funcionamento da EJA na escola, para o professor Emiliano a melhor organização se deu no período da gestão do professor Clóvis Morais. Contudo, no seu entender, os problemas enfrentados vão além das questões pedagógicas e são de ordem política.

Olha... A EJA aqui na Escola Sólon de Lucena enfrenta muitas dificuldades, em relação aos professores. Por exemplo, apesar de quase todos os professores daqui serem qualificados, a grande maioria é professor contratado ou o chamado “professor pro-tempore” (professor com contrato temporário), ou seja, não são professores efetivos. Então, temos ainda um déficit grande de material humano. Na verdade, a preocupação maior dos órgãos de ensino é somente a de ter os alunos em sala de aula não importa como. Porque como garantir um bom ensino de fato e de direito, aí falta muita coisa (Prof. Emiliano).

Entendo que esses aspectos apontados pelos professores não se limitam à escola pesquisada. Assim, mesmo com algumas experiências exitosas de construção de propostas curriculares para a EJA por alguns municípios e/ou estados, há uma tendência predominante nas práticas curriculares de EJA à fragmentação do conhecimento, à organização do currículo numa perspectiva excessivamente tecnicista e disciplinarista, bem como de se tratar os sujeitos de EJA de forma homogênea (OLIVEIRA, 2007). A inadequação e/ou ausência de propostas curriculares para a educação de jovens e adultos, bem como a ausência de diálogo entre a seleção e organização curricular e os saberes dos alunos tem-se traduzido no cotidiano em dificuldades como as relatadas pelos professores:

Uma coisa é o que é proposto pra gente ensinar, outra coisa é quando você se depara na prática. Principalmente, quando você vê a quantidade de conteúdo pra trabalhar, o tempo bastante reduzido e as grandes dificuldades que os alunos têm. Na EJA o Ensino Médio é trabalhado em um ano e meio, e os alunos têm dificuldades seríssimas em Matemática e Português que dificultam e muito a aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas como a Física, por exemplo (Profª. Helen).

É muito difícil trabalhar com EJA. Primeiro, que não é oferecida condição nenhuma, você trabalha com a cara e a coragem. Segundo, você tem uma maioria de alunos que quer apenas o certificado de conclusão do Ensino Médio, que estão mais preocupados com as notas do que com a aprendizagem. Claro que tem alunos que querem alguma coisa, que querem continuar nos estudos, fazer vestibular. Mas é uma minoria, aí desse jeito fica muito difícil. A gente não tem ajuda de nada, de ninguém, nem da escola, nem da secretaria de educação, de ninguém mesmo, isso mata a gente, viu? (Profª. Val).

Como a gente não tem nenhum apoio ou orientação pedagógica, nem material didático específico pra esse público, então a gente tem que se virar pra dar conta das aulas tentando adaptar os conteúdos do ensino médio regular para a EJA (Prof. Emiliano).

Essa problemática tem sido discutida por Paiva (2004) que enfatiza que pensar um currículo para o Ensino Médio nessa modalidade “exige admitir que se este nível de ensino,

embora integrante da educação básica, não vem sendo oferecido à medida da demanda para os que se encontram em adequada relação idade-série, no caso da EJA muito pouca expressão vem podendo oferecer”. (PAIVA, 2004, p. 3). A pouca atenção dada à EJA, seja pelas instâncias administrativas do município ou pelas construções cotidianas emergentes das práticas docentes dentro da escola termina por reforçá-la como educação inferior, de segunda classe destinada apenas a corrigir falhas e tamponar carências do sistema educativo, o que tende a materializar-se nos currículos prescritos e praticados nos cotidianos escolares.

No processo de investigação percebi que as questões apontadas são de fato tensões significativas em relação à organização, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento das atividades de EJA, que é vista como um apêndice da escola, na qual é comum a rotatividade dos professores. Tal rotatividade tende tanto a desfavorecer a efetivação de um sentimento de pertença dos professores à EJA, quanto comprometer o bom desenvolvimento das atividades, uma vez que a responsabilidade do desempenho recai apenas sobre os professores. A precarização do trabalho docente é patente, como vimos na apresentação dos quatro professores, que, apesar de lecionarem na Rede Estadual de Ensino há mais de dez anos, possuem “contratos temporários”.

Vale salientar que no último concurso para o magistério estadual, ocorrido em 2011, as vagas destinadas às áreas de Ciências e Matemática ficaram muito aquém das necessidades. Em Campina Grande¹⁸, por exemplo, para a disciplina de Biologia foram destinadas quatro vagas, para Física, duas vagas, para Matemática trinta e oito, e para a disciplina de Química apenas uma vaga. Essa precarização do trabalho docente faz com que os professores estejam sempre à mercê das mudanças de gestão de governo. Uma situação vivenciada na Escola Sólton de Lucena, logo após o atual governo assumir, ilustra essa problemática, que foi registrada no meu Diário de Campo e será descrita a seguir.

Cheguei à escola e apesar de passar das 19 horas as aulas ainda não haviam começado. Percebi muita movimentação dos alunos pelos corredores e um clima um pouco tenso entre os professores. Procurei saber o que estava acontecendo e a diretora me informou que tinha recebido da III Região de Ensino “portarias” com a rescisão de contrato de alguns professores e a nomeação de novos (contratados), entre estes, um destinado para a disciplina de Física. A diretora explicou que a situação era delicada, pois não havia necessidade da quantidade de funcionários que havia sido designada (oito novos funcionários foram nomeados), nem de professores em regime de “contratação provisória”, pois, nessa situação,

¹⁸ Informações extraídas do portal do Governo do Estado da Paraíba. www.paraiba.pb.gov.br. Acessado em fevereiro de 2012.

já havia professores suficientes e que estes já conheciam a escola e vinham desenvolvendo os seus trabalhos de maneira satisfatória.

Diante do impasse, os professores se reuniram e juntos com a direção decidiram enviar um documento para a III Região de Ensino ressaltando que a escola não precisava de “professores contratados” e de funcionários, e que, caso houvesse necessidade, seria solicitada a contratação. Portanto, não aceitariam intervenção na autonomia da escola. Num determinado momento, uma professora disse: “é, enquanto não for realizado concurso público, as escolas continuarão como cabides de emprego e aí, a cada eleição, chegam os indicados por políticos A ou B” (registros do Diário de Campo, 2010).

Esse episódio vivenciado remete-nos a uma reflexão sobre a maneira autocrática e autoritária do Estado que interfere decisivamente na gestão do ensino público, fazendo com que este seja constantemente alterado ao sabor das conveniências políticas do governante de plantão. Ainda sobre a situação descrita, na semana seguinte fui informada de que as nomeações consideradas desnecessárias para a escola foram suspensas. Acredito que a tomada de posição dos professores e da direção, ante a interferência, demonstrou que os sujeitos que fazem a escola são sujeitos políticos capazes de fazerem valer a luta pela autonomia da escola, autonomia essa constituída como prática político-pedagógica, cujo foco central é o próprio fortalecimento da instituição educativa.

A partir dos problemas e/ou dificuldades vividas/observadas no cotidiano de EJA da Escola Sólon de Lucena indagava-me: é possível a existência de práticas educativas com possibilidades emancipatórias numa realidade escolar tão adversa, em que a EJA, mesmo tendo como foco o cânone da escola regular com seus tempos, espaços e currículos rigidamente delimitados, é tratada como educação de segunda classe? Acreditando que sim, apoio-me em Oliveira (2003), quando afirma que captar a complexidade e a riqueza desses processos exige outra postura que não a dos comodismos fatalistas. Exige entender que nem sempre propostas pedagógicas de tom regulatório implicam, necessariamente, em práticas regulatórias, assim como nem sempre propostas de inspiração emancipatória garantem por si só práticas emancipatórias.

Por outro lado, parecia-me inevitável dialogar com os problemas especificamente ligados às problemáticas profissionais que se colocam ao ensino médio e que possuem particular relevância na EJA. Foi com essas preocupações que me inquietei, interoguei, dialoguei com minhas observações e com as respostas dadas aos questionários, bem como com os depoimentos obtidos por meio das entrevistas. Esses diálogos e interlocuções integram os próximos capítulos desta tese.

Primeiramente, num debate em torno dos aspectos que envolvem, de modo mais amplo, a EJA no ensino médio, sua trajetória, especificidades e relações com o mundo do trabalho, premente nesse nível de ensino. E, em seguida, em torno das discussões curriculares, na perspectiva das possíveis contribuições dos currículos à tessitura da emancipação social. Nesse sentido, proponho pensar sobre a importância da abordagem cultural nesse campo e as possibilidades emancipatórias dos currículos tecidos no cotidiano.

Entendo que os professores de EJA, mesmo convivendo com adversidades no seu fazer educacional, criam nas suas práticas escolares *saberes-fazer*s muitas vezes invisíveis aos métodos quantitativos tradicionais de pesquisa (OLIVEIRA, 2010), que se traduzem em inventividades curriculares para além do que é definido e do que é prescrito. Ou seja, existem conhecimentos que são da ordem de experiências engendradas em táticas singulares, presentes nas ações cotidianas dos professores, conhecimentos esses entendidos no sentido ceriteuniano como “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) que orientam e definem as suas práticas curriculares. Práticas educativas que têm em maior ou menor grau perspectivas emancipatórias e/ou conservadoras, uma vez que, nunca são puramente de um modo ou de outro. Os indícios dessas práticas e suas possibilidades emancipatórias tecidas no cotidiano escolar da EJA são narradas a seguir.

4 O REDESENHO DA EJA A PARTIR DA QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E O DESAFIO DO ENSINO MÉDIO NESTA MODALIDADE DE ENSINO: NOVOS SUJEITOS ENTRAM EM CENA

Antes de qualquer discussão acerca do “redesenho” da EJA a partir da marca da escolarização, tomo como ponto de partida a reflexão feita por Paiva (2007), entendendo que a Educação de Jovens e Adultos é bem mais ampla do que a própria escolarização. Esta é entendida,

Não apenas como tarefa dos sistemas educativos, mas em diferentes campos da ação humana, como elemento central para construção social, política e cultural de um povo, [o que] ampliou sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, tanto no domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa (PAIVA, 2007, p. 68-69).

Desse modo, pensar a escolarização, sobretudo no campo da EJA, significa discuti-la na perspectiva dos sujeitos que são os seus educandos. Implica indagar: quem são os alunos da educação de jovens e adultos? O que compõe o universo dos alunos jovens, adultos, idosos que buscam a escolarização através da EJA? Que trajetórias, experiências, expectativas, saberes, frustrações, intenções, desejos trazem esses alunos? Como trabalhar a EJA a partir de algo que lhe é peculiar que é a diferença e a diversidade de sujeitos? Quais elementos apontam para uma reconfiguração da EJA? Arroyo (2007) destaca alguns indicadores do momento vivenciado pela EJA atualmente, entre eles, o protagonismo da juventude e a configuração dessa modalidade de ensino como um campo específico de responsabilidade pública do Estado. No seu entender, essa reconfiguração da EJA exige uma intencionalidade política e pedagógica que supere a visão supletiva, preventiva e moralizante. A partir dessa perspectiva, Arroyo ressalta três fronteiras de ação, assim sintetizadas por Soares (2007, p. 10).

Primeiro, conhecer quem são os jovens e os adultos, suas trajetórias humanas e escolares, seu protagonismo social e cultural. Vê-los como coletivo com sua herança coletiva de direitos negados, e compreender a EJA como política afirmativa. A segunda fronteira destacada é recontar a história tensa e fecunda da Educação de Jovens e Adultos, superar visões preconceituosas e descobrir seu fecundo legado para configurar a EJA como campo de direitos e de responsabilidade pública. Por fim, (...) repor a relação entre EJA e as outras modalidades de educação básica.

No que se refere às discussões sobre a relação entre escolarização e EJA, há um consenso no entendimento de que o *locus* onde ela acontece é a instituição escolar. No

trabalho “Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas”, organizado por Leôncio Soares (2011)¹⁹, foi feito um balanço dos estudos apresentados no período de 1998-2008 no GT Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), objetivando compreender como pesquisadores de EJA vem produzindo conhecimento nessa área. Na perspectiva da escolarização, as pesquisas apontam para um amplo leque de estudos sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos na sociedade contemporânea.

De acordo com Soares (2011), nos 13 trabalhos analisados é possível identificar quatro tendências: na primeira, o enfoque é sobre os “impactos, sentidos e significados da passagem de jovens e adultos pela instituição escolar”; na segunda, os estudos focalizam “as especificidades do processo de escolarização de sujeitos jovens e adultos”; já na terceira tendência englobam-se “os estudos sobre os sujeitos e as demandas educacionais”; e a quarta, agrega “discussões sobre procedimentos pedagógicos e a apropriação de conhecimento pelos alunos jovens e adultos, mediado pela interatividade de sala de aula” (SOARES, 2011, p. 39).

A pesquisa “A escolarização vista a partir das pesquisas na educação de jovens e adultos”, dos autores Luiz Ferreira, Ludimila Bastos e Júlio Pereira (In: SOARES, 2011), indica uma variedade de experiências que consideram as especificidades do educando, o que exige dessa modalidade uma oferta para além do espaço formal da escola. Entretanto, a instituição escolar está presente na maior parte dos trabalhos analisados. Para os autores, sobressai o entendimento da escolarização como um direito básico de todas as pessoas, e na modalidade EJA constitui-se como um campo estratégico de combate à exclusão e à desigualdade social.

Vale salientar, conforme afirma Machado (2009), que a questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se origina no século 21. No seu entender, há pelo menos três séculos, a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que a escola é tida como uma forte aliada na preparação da mão de obra, dada a necessidade de conhecimento sistematizado por parte da população jovem e adulta, em especial a economicamente ativa. Entretanto, a configuração da EJA como espaço específico de responsabilidade pública do Estado (ARROYO, 2007) caracteriza o atual contexto histórico. A ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas de ensino vincula-se às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional

¹⁹ Tal pesquisa resultou no livro “Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas” (2011).

de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, nas quais a Educação de Jovens Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Este, mesmo com as limitações, representou uma conquista importante para ampliação efetiva do direito à “educação para todos”, conforme determinado na Constituição Federal, a partir da garantia de recursos para a política pública de EJA.

No que se refere ao acesso ao ensino médio e sua ampliação recente, um dos elementos propulsores foi a universalização do ensino fundamental que contribuiu para a notável expansão do ensino médio que, historicamente, era reduto de diminuta parcela da população brasileira. Como afirma Corti (2009, p. 13):

A inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, reconfigurou a educação secundária, tradicionalmente reservada às elites intelectuais e econômicas, como um patamar básico de escolaridade que todos/as os brasileiros deveriam ter. Os avanços na cobertura do Ensino Fundamental e as políticas de correção de fluxo que acompanharam esses avanços geraram, efetivamente, uma nova demanda por Ensino Médio no país.

Entretanto, apesar de ao longo da segunda metade do século XX ter-se ampliado o acesso ao ensino público, especialmente no nível fundamental, a realidade nos mostra que grande parte dos brasileiros continua excluída do direito à educação. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), até meados da década de 1990 quase um terço da população brasileira com mais de 14 anos não havia concluído quatro anos de estudos e mais de dois terços não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos. Esse quadro é preocupante, pois, segundo os autores:

Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125-126).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a situação da educação no Brasil apresentou melhorias significativas na última década do século XX: houve queda substancial da taxa de analfabetismo (de 1991/2000, a taxa de pessoas nessa condição com 15 anos ou mais de idade caiu de 20,1% para 13,6 % e, ao longo dos primeiros anos do século XXI, caiu para 11,8% em 2002 e em 2010 para 9,7%). Ao mesmo tempo, houve um aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de

escolarização). O Brasil chegou ao final do século XX com 96,9% das crianças de 7 a 14 anos de idade na escola²⁰.

Em relação aos brasileiros de 15 anos ou mais, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)²¹ apontam que houve uma melhoria na escolaridade dessa população. Em 2009 essa faixa etária atingiu uma média de 7,5 anos de estudo, ocorrendo, assim, uma ampliação no período de 1992 a 2009 de cerca de 0,14 anos de estudo. Com isso, conforme salienta Castro (2010), levaram-se 17 anos para ampliar em 2,3 anos a média de anos de estudo da população brasileira. “Considerando-se essa taxa anual de crescimento, faltam, ainda, cerca de cinco anos para se atingir, em média, a escolaridade originalmente prevista na Constituição Federal, (ensino fundamental ou 8 anos de estudo)” (CASTRO, 2010, p. 4), atualmente de 9 anos.

Mesmo com a queda da taxa de analfabetismo e com a ampliação do acesso à escolarização, os índices de analfabetismo absoluto e funcional ainda são alarmantes. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) referentes a 2009²² demonstram que o Brasil ainda tem 14,1 milhões de analfabetos absolutos com 15 anos ou mais, o que perfaz um índice de 9,7% da população. A maioria dos analfabetos (53,3% ou 7,43 milhões de pessoas) concentra-se na região Nordeste, especialmente na população acima de 25 anos de idade. Ainda de acordo com a Pnad, 20,3% dos brasileiros dessa mesma faixa etária são analfabetos funcionais, na região Nordeste o índice sobe para 30,8%. É considerada analfabeta funcional a pessoa com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo.

A Paraíba – *locus* da nossa pesquisa – é um dos Estados brasileiros com maiores índices de analfabetismo. Dados da Pnad divulgados no final de 2008 pelo IBGE, publicados pelo Portal Correio²³, apontam que em todo o Estado, mais de 1,1 milhões de pessoas com dez anos ou mais de idade são analfabetas funcionais. Eles correspondem a 38,1% da população nessa faixa etária que não conseguiu completar quatro anos de estudo, o que coloca a Paraíba em terceiro lugar no *ranking* brasileiro do analfabetismo funcional ou de pessoas subescolarizadas, atrás somente de Alagoas (39,9%) e Piauí (41,1%). Os números também revelam que 67% dos paraibanos que têm menos de quatro anos de estudo vivem na zona urbana e que 53% deles são homens.

²⁰ Disponível em: www.ibge.gov.br

²¹ Documento Comunicados do IPEA, n. 66: PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas. Brasília: Governo Federal/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, novembro/ 2010.

²² Disponível em: www.noticias.uol.com.br/especiais/pnad

²³ Portal Correio: Paraíba é o terceiro no ranking do analfabetismo funcional. Disponível em: www.portalcorreio.com.br/jornalcorreiodaparaiba

No que se refere ao acesso e permanência no Ensino Médio na Paraíba, pesquisa²⁴ realizada durante os anos 2003 e 2004, coordenada por Sousa Júnior e Aragão (2006), sobre o ensino médio noturno na Paraíba, aponta que até a primeira metade dos anos 2000, o Estado ainda ostentava uma posição incômoda no que se refere ao atendimento à população de 15 a 17 anos. Até esse período a taxa de atendimento dessa faixa da população era de 80%, para uma média nacional de 84,5%. Dados da pesquisa revelaram ainda que o mais grave é que a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio era de apenas 14,3%, enquanto a média brasileira era de 32,6%, já a taxa de escolarização bruta do Ensino Médio atingiu, na Paraíba, em 1999, apenas 44,4%, para uma média nacional de 74,8% (SOUSA JÚNIOR e ARAGÃO, 2006).

Ainda em relação a processos de escolarização, dados do IBGE de 2001 indicam que no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola, o que demonstra que esta não tem conseguido cumprir o seu papel enquanto instituição responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Ou como elucida Oliveira (2007), passou-se de “excluídos da escola para excluídos na escola”. Para o autor, atualmente, a principal forma de exclusão já não é a falta de escola, nem a evasão e nem mesmo a não conclusão do ensino fundamental.

A principal forma de exclusão vivida hoje na escola é a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente (OLIVEIRA, 2007). Por várias razões o sistema educacional brasileiro tem fracassado, seja pela oferta de escola de baixa qualidade; pela precarização do trabalho docente, pelo ingresso precoce dos jovens no trabalho; pela baixa escolarização dos pais que termina por refletir na escolarização dos filhos, ou pelo despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 125):

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia.

²⁴ Essa pesquisa faz parte de uma pesquisa maior, denominada “Ensino médio noturno: democratização e diversidade”, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Ministério da Educação e realizada entre os anos 2003 e 2004 por pesquisadores de 08 estados da federação (PA, RN, PB, MG, SP, MS, SC e RS), numa amostra de 80 escolas.

Tais dados demonstram que o Brasil concluiu a primeira década do novo século com desafios ainda por superar: a baixa escolarização de sua população em geral e, em especial, das pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, para Haddad (2007), discutir a escolarização como uma das dimensões da EJA, significa entre outros aspectos, reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares, bem como admitir que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

A definição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)²⁵ para EJA, instituídas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) por intermédio da Câmara da Educação Básica (CEB) pelo Parecer n.11/2000²⁶, configura-se como perspectiva inclusiva do direito à educação (PAIVA, 2009b) de uma parcela da população que por diversas razões não concluiu os estudos na idade adequada. É a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que o ensino fundamental e médio via EJA aparecem como possibilidades concretas do direito à escolarização de alunos jovens e adultos. As DCNs requerem a necessidade de pensar a EJA de forma diferenciada, considerando o perfil extremamente diverso de seu público, buscando superar a visão de EJA como uma ação restrita à alfabetização e à função de suplência, efetivando-a como modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média com características próprias. Desse modo, o Parecer CNE n. 11/2000 reafirma não só o verdadeiro sentido da EJA já apontado pelos marcos internacionais, que é a dimensão do *aprender por toda a vida*, bem como a dimensão escolarizada que envolve ações de alfabetização articuladas com o ensino fundamental (PAIVA, 2006).

De acordo com as DCNs a EJA deve ser pautada pelos princípios de equidade, de diferença e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, assegurando aos estudantes de EJA a adequação dos componentes curriculares às suas necessidades próprias, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem identidade formativa comum aos participantes da escolarização básica (SOARES, 2002). A concepção de EJA como modalidade da educação básica é expressa no referido parecer da seguinte forma:

²⁵As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos foram instituídas através da resolução CNE/CEB n. 1/2000.

²⁶As DCNs foram fundamentadas pelo Parecer CNE/CBE n. 11/2000, que teve como relator o Prof. Carlos R. Jamil Cury, membro do CNE, e aprovadas pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000.

[...] Logo a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa na medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (PARECER CEB n. 11/2000, *apud* SOARES, 2002, p. 66).

Nessa direção, como destaca Soares (2002), o Parecer CNE 11/2000 enfatiza que é necessário que a escola assuma a *função reparadora* de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ressalta ainda, que a escola deve também contemplar a *função equalizadora*, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação, bem como, desempenhar uma *função qualificadora*, definida numa perspectiva de educação continuada, que acontece ao longo da vida. Em relação ao aspecto sociocultural da EJA e dos sujeitos que a compõem, o Parecer n. 11/2000, no item IX, afirma que, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, pauta-se pelos mesmos princípios postos na LDB, tomando como diretrizes curriculares as mesmas etapas. Sobre a oferta do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB n. 1/2000 em seu artigo 19 determina que “Os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos arts. 26, 27, 28, 35 e 36 e às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (*apud* SOARES, 2002, p. 140). Entretanto, alerta que é fundamental que as práticas pedagógicas na EJA se orientem por princípios pedagógicos de contextualização, descontextualização e recontextualização dada à diversidade dos sujeitos, suas experiências, conhecimentos e aptidões.

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir soluções justas, equânimes e eficazes. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e os valores já constituídos (PARECER CEB n. 11/2000, *apud* SOARES, 2002, p. 122).

A descontextualização e recontextualização dos conhecimentos/conteúdos curriculares se tornam uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes curriculares, sendo necessário que no cotidiano das práticas de EJA esses critérios sejam trabalhados de modo que ao “descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA”. (*Ibidem*). Pautar as práticas pedagógicas escolares pelas definições das Diretrizes

Curriculares Nacionais equivale a reconhecer que a EJA tem uma identidade própria que, portanto, deve se orientar por princípios metodológicos específicos para respeitar os conhecimentos e as múltiplas experiências dos jovens e dos adultos. Nesse sentido, é imprescindível compreender, como enfatiza Frigotto (2011), que os sujeitos jovens e adultos da EJA não são sem rosto, sem história e sem origem de classe. São sujeitos predominantemente jovens, filhos de trabalhadores assalariados com particularidades socioculturais e étnicas, que buscam a reinserção na escola como forma de resgatar o direito de continuação do processo de escolarização.

Essa nova concepção parte do princípio de que só a mera alfabetização, a exemplo do que aconteceu ao longo da história da EJA, não basta para garantir a aprendizagem necessária. A não garantia da continuidade de processos de escolarização configura-se como um dos principais problemas enfrentados na EJA, “seja porque não há oferta adequada e suficiente, seja porque há uma descontinuidade entre os programas das diversas instâncias, estadual, municipal e federal” (HADDAD, 2007). É preciso garantir a continuidade do processo de aprendizagem como condição indispensável para a efetivação do direito à educação. Paiva (2006) alerta: “Pensar um projeto para jovens e adultos nesta dimensão exige planejar um caminho mais amplo que chegue, pelo menos, ao ensino fundamental completo – o nível reconhecido como de direito universal pela Constituição de 1988” (PAIVA, 2006, p. 537).

4.1 A escolarização na EJA para além das etapas iniciais

Até há bem pouco tempo, quando se falava em EJA, a ideia que se tinha era a de que esta se referia apenas a ações voltadas para a alfabetização e as primeiras séries de escolarização. É com o aumento da demanda pela oferta do ensino fundamental e médio que suas práticas se reorganizam e se ampliam produzindo novos sentidos, como enfatizam Oliveira e Paiva (2009), já citadas. Estudos de Haddad e Di Pierro (2000) apontam que há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos dos programas de EJA era constituída de pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que não tinham tido oportunidades escolares. É a partir da década de 1990 que os programas passam a acolher de forma mais intensa jovens de origem urbana que têm como marca uma trajetória escolar mal sucedida. A relação desses dois grupos com a escola é bastante diferente. Enquanto o primeiro vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural, o segundo é motivado por uma perspectiva pragmática. “Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram

êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

O aumento da demanda pelo ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve-se, entre outros aspectos, ao baixo nível de escolaridade de grande parte dos jovens trabalhadores resultado de processos de escolaridade descontínua e de reiteradas repetências que resultam em abandono escolar, aliado à entrada precoce no mercado de trabalho, e, em contrapartida, à crescente elevação de escolaridade exigida pelo mundo do trabalho. Como salienta Bernardim (2008), a busca por maior escolarização como estratégia para enfrentamento do processo seletivo estabelecido pelo mundo do trabalho fez com que o Ensino Médio ganhasse novo impulso, determinado por uma demanda reprimida, “tanto daqueles em idade escolar que procuram se inserir no mercado de trabalho, quanto dos jovens e adultos trabalhadores que se sentem “pressionados” a retornar à escola” (BERNARDIM, 2008, p. 60). Assim, para os jovens com grande defasagem escolar, e que enfrentam dificuldades em seguir um itinerário regular para os estudos na educação básica, a modalidade EJA é a alternativa mais adequada.

Dados do Ipea (BRASIL, 2008) apontam que a educação de jovens e adultos no ensino médio registrou crescimento de quase 10,0% entre 2005 e 2006. Considera que, no mesmo período, houve redução das matrículas no ensino médio regular e, ao mesmo tempo, aumento da taxa de frequência líquida entre jovens de 15 a 17 anos, “é plausível inferir que parte dos estudantes que se encontravam defasados transferiu-se da modalidade regular para a EJA” (BRASIL/IPEA, 2008, p.110).

A expansão da EJA relaciona-se entre outros aspectos ao agravamento das condições econômicas e às exigências de maior escolaridade impostas pelo processo produtivo. No entender de Paiva (2009b), na medida em que se agravam as condições econômicas, intensifica-se por parte do segmento jovem, a procura por escolaridade através da modalidade EJA, tanto em nível fundamental como no nível médio. “Neste último nível, são sujeitos à espreita do momento de retorno, porque, quando conseguiram concluir o ensino fundamental, nem sempre o caminho da chegada ao EM se fez em sequência” (PAIVA, 2009b). Para a autora:

O imenso contingente de jovens que demanda a EJA, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio – acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001)-, revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e seguramente no mundo do trabalho formal, exigentes de certificações e comprovações de escolaridade formal (PAIVA, 2009b, p. 31).

Tais aspectos constituem-se como fatores relevantes a direcionar os adolescentes e jovens para a EJA, que nela chegam com maiores expectativas que os adultos mais velhos no sentido de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para melhor inserir-se no mercado de trabalho (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Isso faz com que o desafio da expansão do atendimento escolar por essa via não se limite apenas à população que jamais foi à escola, “mas se estenda àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (HADDAD e DI PIERRO, 2005, p. 116). Há nas turmas de EJA uma presença cada vez maior de uma diversidade de sujeitos, cujo perfil, segundo Paiva (2006, p. 536):

Revela a presença de jovens que, não concluindo a escola regular, são “empurrados” para o noturno, pelas armadilhas sutis que o poder sabe bem dispor. Alunos que “fracassam” de muitas formas – considerado o fracasso desde a indisciplina aos resultados processuais e finais causados pela desmotivação com as propostas pedagógicas – são “convidados” à matrícula no noturno, pelos gestores das escolas regulares, chegando crescentemente em número à educação de jovens e adultos.

Entretanto, como alerta Paiva, as ofertas educativas nem sempre estão adequadas às condições e disposições reais da diversidade desses sujeitos. Tal diversidade indica que não é mais possível caracterizar os alunos apenas pelo critério de idade, visto que há, por parte desses sujeitos, diferenças em relação à expectativa de escolarização, bem como às diferenças de inserção na vida social, de vivências distintas do mundo do trabalho e das responsabilidades familiares. Porém, mesmo com as evidências empíricas demonstrando que os jovens com toda diversidade já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA, especialmente nas turmas de ensino médio, essa realidade continua sendo desconsiderada nas políticas e, muitas vezes, nos cotidianos das escolas.

Para Carrano e Falcão (2011) a presença na escola dos jovens que conciliam trabalho e escolarização de nível médio no Brasil configura-se como um dado perturbador das bases que sustentam a expansão do ensino médio na rede pública de ensino, pois esta trouxe sujeitos para os quais a escola propedêutica não foi pensada. As consequências são propostas pedagógicas completamente divorciadas dos seus sujeitos reais o que faz com que, conforme enfatizam os autores,

Os currículos se esvaziam de sentido para muitos jovens alunos ao conceberem o mundo do trabalho apenas como promessa de futuro mediada pela escola. Isso porque para uma expressiva parcela de estudantes desse nível de ensino o trabalho já ocupa significativo lugar no tempo presente (CARRANO e FALCÃO, 2011, p. 165).

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, ou até mesmo pela sua ausência, é um dos pontos fundamentais na vida dos jovens e adultos estudantes. Para Ciavatta (2011) o silêncio escolar sobre o tema trabalho é um dos dilemas que envolvem o ensino médio, especialmente na modalidade EJA, resultando em ausência nos currículos em todos os níveis de ensino. No seu entender, tal ausência é extremamente contraditória, pois os jovens vão ao ensino médio, seja profissional e técnico ou pela modalidade EJA, bem como ao ensino superior, em busca de formação para ingressar no mercado de trabalho. Porém, essa natureza contraditória não é discutida, pois não há espaço na estrutura curricular para que professores e alunos reflitam, de maneira consistente e consequente, sobre o que é trabalho. A autora enfatiza que na relação entre educação e trabalho é imprescindível que não se reduza a educação às necessidades do mercado de trabalho, e, por outro lado, não se ignorem as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Desse modo, é preciso pensar a formação dos jovens e adultos de forma ampla e profunda para além do que demanda a produção, no sentido do que Paulo Freire defende, capaz de aliar a “leitura da escrita à leitura do mundo” e desenvolva cidadania democrática.

Desse modo, Ciavatta (2011), afirma ser fundamental que na estrutura curricular da educação de nível médio, especialmente na modalidade da educação de jovens e adultos, atente-se para dois aspectos importantes:

Primeiro, a inclusão da análise crítica da economia capitalista, da história e do direito do trabalho, de modo a situar jovens e adultos na discussão do mundo do trabalho (atividades, relações produtivas e condições sociais) onde eles buscam se inserir. Segundo, levar adiante a discussão e a prática, discutida e avaliada de um currículo que integre formação geral e educação profissional, técnica ou tecnológica e rompa com “a cultura dos mínimos”, a escolaridade de baixa qualidade e infantilizada, a subalternidade da divisão social do trabalho e do dualismo educacional (CIAVATTA, 2011, p. 48-49).

Nessa esteira de entendimento, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) enfatizam que embora uma das tarefas da escola seja contribuir para a preparação para o trabalho, estas vão além de tais aspirações, pois, “se pretende formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado” (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000, p. 68). Para Oliveira (2010), o dilema vivido pelo ensino médio tem uma relação intrínseca com sua histórica crise de identidade, materializada na dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica. Esta, ao

mesmo tempo em que se apresenta como perspectiva de terminalidade de uma etapa, funciona também como preparação para estudos posteriores. Desse modo, Oliveira (2010) explica:

O desafio de constituir-se como uma etapa da educação básica, conforme o disposto no art. 35, inciso I da LDB, trouxe a necessidade de se pensar políticas públicas específicas para o ensino médio, buscando a sua expansão e as condições objetivas de permanência, visto que o atendimento no ensino médio se dá em boa medida no turno da noite, cerca de um terço das matrículas, e isso exige estruturas condizentes à realidade daqueles que trabalham. Esta caracterização do ensino médio na LDB ocorreu em momento de expressiva expansão da matrícula nessa etapa de ensino, significando que camadas da população, antes privadas do acesso ao ensino médio, passassem a cursá-lo. Contudo, no momento de maior expansão, enfrentamos uma acentuação de sua crise de identidade trazida por alterações contidas no Decreto nº 2.208, de abril de 1997. Tal decreto acabou por alterar a identidade do ensino médio à medida que buscou promover uma reforma da educação profissional, separando-a da educação geral. Assim, esse decreto interferiu de maneira significativa na identidade do ensino médio, sobretudo para o aluno trabalhador do noturno, pois lhe retirou a possibilidade de cursar o ensino médio profissionalizante de forma integrada (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

Ainda de acordo com Oliveira (*idem*), a reforma sofrida pelo Ensino Médio retirou a possibilidade de profissionalização nessa etapa de ensino, admitindo-a somente em concomitância ou após sua conclusão, considerou apenas a necessidade de se responder à oferta do ensino médio para uma demanda crescente em razão da expansão do ensino fundamental e das políticas de ajustes de fluxo que resultaram em aumento significativo dos concluintes do ensino fundamental. Assim, Ensino Médio e ensino técnico “passaram a ser matéria de currículos distintos, este último composto de módulos exclusiva ou predominantemente orientados para aplicações profissionais imediatas” (Cunha, 2002, p.104).

Tal reforma foi duramente criticada por setores organizados da sociedade civil e nos meios acadêmicos. A partir de 2004, já no contexto do governo Lula, é retomada a discussão em âmbito nacional sobre a qualificação profissional, o que culminou com a edição do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual determinava a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (EP) técnica de nível médio (MOURA e PINHEIRO, 2009), e instituiu uma proposta de ensino médio integrado à educação profissional. Posteriormente, através do Decreto n. 5.478/2005²⁷ foi instituído o Proeja no âmbito da rede federal de ensino, cujo propósito é formar para o trabalho e, ao mesmo tempo, elevar a escolaridade dos sujeitos que não puderam concluir os estudos na faixa etária adequada. Ao buscar atender uma camada social que já fora excluída do processo educacional, visando a uma formação que pretende integrar formação geral à profissionalização, o Proeja apresenta-se como uma novidade no cenário educacional (VIRIATO e GOTARDO, 2009).

²⁷ O Proeja abrange a integração entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada, assim como entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio.

De acordo com o documento base do Proeja, tal programa tem seus alicerces na convergência de três campos da educação que consideram: “a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica)” (BRASIL, 2007b, p. 27). Conforme afirmam Moura e Pinheiro (2009), o documento base do Proeja/Ensino Médio traz uma referência explícita ao trabalho como princípio educativo e aponta para a formação integral dos sujeitos do Proeja a partir da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura. No entender dos autores, na modalidade EJA, é fundamental que esse eixo integrador seja abordado a partir de uma perspectiva intercultural, elegendo currículos que promovam a sensibilização à pluralidade cultural. Nesse sentido, salientam que:

Para dar a esse projeto intercultural viabilidade, é necessário valorizar a diversidade, questionando diretrizes e trabalhando a construção de identidades culturais sem cair na homogeneização de seus integrantes, ao preservar padrões étnicos e culturais sem marginalizá-los. Ao reelaborar e sair das certezas dos antigos modelos, pode-se construir um currículo que, em uma sociedade plural, combata a intolerância e promova uma educação mais democrática (MOURA e PINHEIRO, 2009, p. 105).

Construir um currículo que supere os modelos padronizados e rígidos predominantes nos currículos vigentes (OLIVEIRA, 2007), aponta para o desafio de elaborar um projeto político-pedagógico que enfrente questões pertinentes aos conteúdos a serem ensinados/apreendidos por esses jovens e adultos e à metodologia adotada durante o processo ensino/aprendizagem. Viriato e Gotardo (2009) defendem que:

Ao organizar uma estrutura curricular que atenda a esta exigência, faz-se necessário explicitar de que conhecimentos estamos falando, que jovens e adultos tomamos como referência, em que perspectiva o currículo se fundamenta ao distribuir conteúdos traduzidos em disciplinas, ao longo de determinado tempo escolar, sobretudo considerando que esses jovens e adultos, excluídos até então do processo regular de ensino, poderão elevar a sua escolaridade para o ensino médio e ainda obter formação profissional para exercer determinada atividade laboral (VIRIATO e GOTARDO, 2009, p. 220).

Embora a perspectiva do Ensino Médio integrado à Educação Profissional seja um avanço, na prática essa tentativa de recuperação do caráter profissionalizante do Ensino Médio esbarra em muitas dificuldades, tanto do ponto de vista estrutural, quanto político-pedagógico, como: oferta restrita, contrastando com a demanda de milhares de jovens em idade potencial para cursá-la; condições estruturais das redes de ensino ofertantes; rotatividade de professores e/ou atuação na EJA como forma de completo da carga horária,

entre outros problemas. Na prática, as experiências foram limitadas em termos qualitativos e quantitativos, conforme afirmam Melo e Duarte (2011, p. 234):

Nas redes estaduais de ensino, a oferta da educação profissional é secundarizada em razão da prioridade que a legislação nacional lhe atribui. A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

Se as experiências de Ensino Médio integrado à Educação Profissional por meio do Proeja enfrentam desafios (estrutural e político-pedagógico), no ensino médio pela modalidade EJA ofertado pelos sistemas estaduais de educação, as dificuldades tomam uma dimensão maior. No que se refere ao currículo, por exemplo, o ensino médio na EJA depara-se com questões como: que especificidades deveriam ter os conteúdos pedagógicos; quais os objetivos a serem alcançados enquanto perspectiva de formação dos jovens e adultos alunos; quais os desdobramentos curriculares a serem trabalhados de modo a não transformar o ensino médio/EJA no aligeiramento do ensino médio dito regular.

4.2 O Ensino Médio/EJA na Paraíba

A política educacional para o Ensino Médio na Paraíba basicamente esteve vinculada às políticas gerais desenvolvidas pelo governo federal. Estudos de Sousa Júnior e Aragão (2006) apontam que, nas últimas décadas, o esforço mais visível de planejamento da ação governamental em termos de política educacional foi o Plano Decenal de Educação para Todos da Paraíba (Plandet 1993-2003).

Nele, não se previa nenhuma ação mais específica para o Ensino Médio do estado. O diagnóstico, bastante reduzido; apenas apontava para o alto déficit escolar do então 2º grau, por ausência de oferta de vagas, descrevia a oferta majoritária da rede estadual e destacava o processo de seletividade e elitização (SOUSA JÚNIOR, ARAGÃO, 2006, P. 29).

Entretanto, ainda de acordo com os autores, em que pese a ausência de políticas claras para o Ensino Médio local, constata-se que o governo estadual, responsável majoritário pela oferta de matrículas nessa etapa, vem tentando ampliar suas vagas.

Quadro 1 - Evolução do Ensino Médio Noturno na Paraíba 1991 - 2004.

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1991	31.766	1.550	22.752	1.401	6.063
1992	34.196	1.375	25.124	2.259	5.438
1993	36.406	1.387	27.561	2.031	5.427
1994	38.257	1.129	30.216	1.807	5.105

1995	39.903	611	30.181	1.961	7.150
1996	40.277	432	31.360	2.319	6.166
1997	43.812	322	35.329	2.745	5.416
1998	47.648	329	39.539	3.431	4.349
1999	53.033	221	45.154	4.083	3.575
2000	57.625	198	50.353	4.090	2.984
2001	59.545	205	53.394	3.811	2.135
2002	60.762	35	54.863	4.090	1.774
2003	66.755	10	61.241	4.109	1.395
2004	70.756	73	64.952	4.554	1.177
VARIAÇÃO	122,7	- 95,3	185,5	225,1	- 80,6

Fonte: MEC/Inep. Núcleo de Estatística/USP/SEC PB. In: SOUSA JÚNIOR, ARAGÃO (2006, p. 32).

Como os próprios dados demonstram, as matrículas concentraram-se praticamente na rede estadual de ensino, o que pressupõe que “a rede privada e a rede federal de ensino concentram suas matrículas no ensino diurno, o que significa que essas redes têm, como público-alvo, jovens que não necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho” (SOUSA JÚNIOR, ARAGÃO, 2006, p. 32). Vale salientar que há, atualmente, indícios de uma oferta cada vez mais reduzida do Ensino Médio regular noturno, o que faz com que venha sendo substituída pela modalidade educação de jovens e adultos.

Dados do Censo Escolar 2010 (BRASIL/INEP, 2010) sobre a oferta do Ensino Médio/EJA na rede pública estadual da Paraíba apontaram as seguintes matrículas: no Ensino Médio presencial e semipresencial são 29.611 e 2.713 alunos respectivamente, perfazendo um total de 32.324. Na cidade de Campina Grande as matrículas de EJA na rede pública estadual foram as seguintes: no Ensino Médio presencial e semipresencial são 4.788 e 843 alunos respectivamente, perfazendo um total de 5.631 matriculados.

O funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino da Paraíba foi regulamentado pela Resolução n. 080/99 e, posteriormente, complementada pela Portaria n. 09/2000. Nas Disposições Preliminares da Resolução a EJA é assim definida:

Art. 1º. A Educação de Jovens e Adultos, no Sistema de Ensino do Estado da Paraíba, será ministrada com a finalidade e a extensão estabelecidas nos artigos 37 e 38 da Lei Federal n.º. 9.394, de 20.12.96 – LDB, nos termos da Resolução CEB/CNE Nº. 1/2000 e de acordo com as normas fixadas na presente Resolução. Art. 2º. A Educação de Jovens e Adultos se constitui em modalidade específica da Educação Básica e visa a prover a escolarização ou a continuidade de estudos para aqueles que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na faixa etária regular. Art. 3º. A rede pública de ensino da Paraíba deverá assegurar, gratuitamente, mediante cursos e exames, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, suas peculiaridades, seus interesses, condições de vida e de trabalho (PARAÍBA, 2002).

O Plano Estadual de Educação (PEE) da Paraíba (aprovado pela Lei n. 8.043, de 30 de junho de 2006, com vigência até 2015), ratifica a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um importante campo de atuação, em face do significativo contingente da população que não teve acesso à escolaridade em idade própria ou dela se afastou por vários motivos e procura, através da EJA, dar continuidade à sua educação. Destaca ainda, que em face ao que tem caracterizado a EJA ao longo da sua história, um dos principais desafios postos para o desenvolvimento dessa modalidade educativa é “ultrapassar sua condição de programas esporádicos, e buscar o distanciamento necessário do modelo da escola ‘regular’ e também do formato-padrão da ‘suplência’, para constituir-se a partir da especificidade dos sujeitos que atende” (PARAIBA, 2006, p. 55). Entre as 19 diretrizes estabelecidas no PEE mencionamos três:

a) a Educação de Jovens e Adultos, como etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica e como direito público subjetivo, deve ser ofertada gratuitamente pelo Estado a todos que não tiveram acesso à mesma na idade própria;

b) a implementação da Educação de Jovens e Adultos, sob uma nova concepção de Educação, ao longo de toda a vida, garantindo-se, no mínimo, uma escolaridade equivalente às oito séries do Ensino Fundamental, bem como o acesso ao Ensino Médio, de modo a possibilitar a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, a melhoria de sua qualidade de vida e de suas condições de competitividade no mercado de trabalho com aqueles que realizaram sua escolaridade em idade própria;

c) a concepção e o planejamento da Educação de Jovens e Adultos como uma política específica, direcionada para o universo de jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, exige-se um atendimento eficiente e eficaz desde a alfabetização ao Ensino Fundamental e Médio, como forma de superar a exclusão e desigualdade social que, historicamente, marcam a sociedade e a educação brasileiras.

As diretrizes desdobram-se em 26 metas, dentre as quais destaco três, que considero ter maior incidência sobre o ensino médio: a) assegurar, até o final da década, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais; b) ampliar, em regime de colaboração com a União, a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos; c) consolidar a implantação, em até dois anos, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como dos parâmetros nacionais de qualidade, estabelecidos nacionalmente

para as diversas etapas da Educação de Jovens e Adultos, com as devidas adequações às especificidades da clientela e à realidade do Estado (PARAÍBA, 2006, p. 57-58).

Não obstante os significativos avanços políticos assegurados na legislação educacional da Paraíba para a EJA, estes não têm sido traduzidos em práticas consistentes nas redes estadual e municipais de ensino que apontem para a superação de enormes desafios e dificuldades, a exemplo de propostas simplificadoras, reducionistas e aligeiradas. Na prática, tais dificuldades traduzem-se, entre outros aspectos, na efetivação da EJA como apêndice da escola dita “regular”; na rotatividade de professores; na falta de materiais didáticos adequados à EJA e na ausência de uma proposta político-pedagógica da rede estadual de ensino para o Ensino Médio/EJA, de modo que oriente as escolas na definição da sua proposta curricular.

A ausência de uma proposta curricular nessa direção faz com que os professores de EJA tomem como referência os conteúdos do chamado “ensino regular” desconsiderando-se, muitas vezes, toda a história de vida dos alunos, bem como suas demandas específicas. Assim, faltando praticamente três anos para o término da vigência do Plano Estadual de Educação, nada foi feito no sentido de sistematização de uma proposta político-pedagógica mais efetiva.

Vale salientar que não se está aqui advogando que a secretaria de educação formule uma proposta curricular para que as escolas apenas ponham em prática, mas sua necessária construção coletiva de modo que os professores participem efetivamente da sua elaboração, pois como afirma Paiva (2004), esse currículo não tem que ser inventado, ele existe com maior ou menor grau de visibilidade nas escolas.

4.3 A EJA/Ensino Médio na Escola Sólón de Lucena e seus sujeitos: vozes e experiências nas tramas do processo ensino aprendizagem

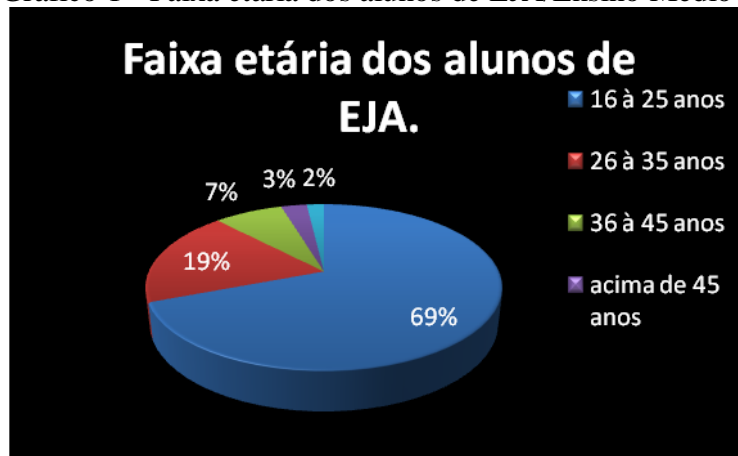
A maioria dos alunos de EJA aqui do Sólón é aluno trabalhador. São trabalhadores do comércio, seja nas lojas, na feira central, no shopping popular ou shopping dos camelôs como é conhecido; são empregadas domésticas, diaristas. Outra parte é composta por aqueles que não trabalham, mas que estão fora da faixa etária do ensino regular e que se permanecerem junto com as crianças no regular, aí o que acontece eles começam a brincar, bagunçar, aí isso termina virando um problema. Uma pequena parte é composta de alunos de mais idade, são pouquíssimos os idosos aqui na EJA (Profª Madalena - Diretora da Escola Sólón de Lucena).

No segundo semestre de 2010 o Ensino Médio/EJA da Escola Sólón de Lucena contava com 174 alunos matriculados, entretanto, de acordo com informações dos

professores, a média de frequência era algo em torno de 150 alunos. Para melhor compreensão sobre os alunos do Ensino Médio/EJA informo, por meio de gráficos, um perfil do grupo a partir dos resultados de questionários aplicados no segundo semestre de 2010. Dos questionários aplicados, 107 alunos responderam e devolveram. O esboço desse perfil abrangeu os seguintes aspectos: faixa etária; gênero; estado civil; ocupação/profissão; abandono ou exclusão da escola; motivações do abandono ou exclusão; motivações para retornarem à escola na modalidade EJA e pretensões após concluírem o Ensino Médio. Para enriquecer os dados estatísticos apresento narrativas de alguns alunos e alunas.

Diversas pesquisas apontam para o fato de que os jovens já representam um fenômeno estatístico significativo nas turmas de EJA e, muitas vezes, sinalizam a maioria ou quase a totalidade dos estudantes em sala de aula. Tais aspectos encontram respaldo na pesquisa realizada nas turmas de Ensino Médio/EJA na Escola Sólon de Lucena, conforme demonstram os dados a seguir. Em relação à faixa etária, dos 107 alunos que responderam ao questionário, 69% (74 alunos) têm entre 16 e 25 anos; 19% (20) têm entre 26 e 35 anos; 7% (08) entre 36 e 45 anos; 3% (03) dos alunos têm acima de 45 anos e 2% (02) não declararam a idade, conforme aponta o gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos de EJA/Ensino Médio



Os dados reforçam o que os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) apontavam sobre a nova “cara” da EJA. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos era constituída de pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que não tinham tido oportunidades escolares. É a partir da década de 1990, com a expansão da oferta da EJA para além dos programas de alfabetização, como o Ensino Fundamental e Médio, que os programas passam a acolher jovens de origem urbana, cuja marca indica uma trajetória escolar malsucedida. Tais jovens compõem um grupo social para o qual, no geral, “o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando” (KRAWCZYK, 2009, p. 9).

Assim, além da dimensão quantitativa assinalada pela presença cada vez maior desse grupo, um aspecto extremamente importante a ser destacado, é o desafio da escolarização de jovens oriundos de famílias que, com base na noção de Pierre Bourdieu, podemos considerar como de baixo “capital cultural” (COSTA, 2008). Além disso, há nas acidentadas trajetórias de alguns, motivos para que se afastassem do “tempo certo” da escolarização, conforme relataram alguns alunos:

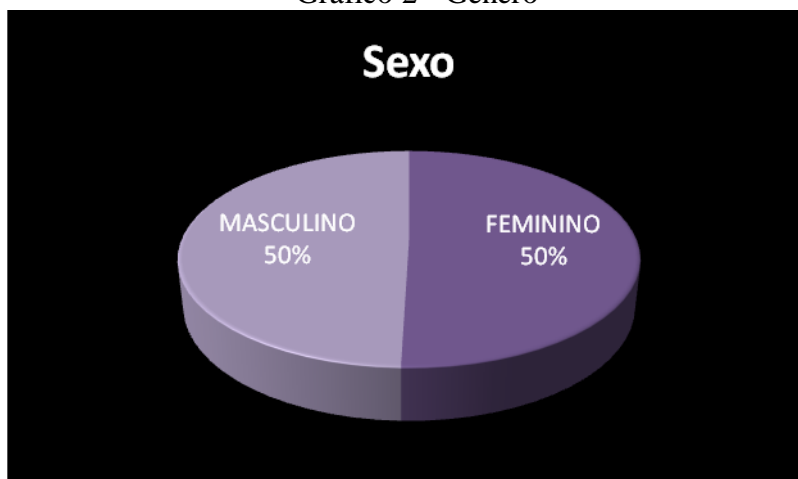
Eu estudei até a 8ª série, aí parei, na verdade parei de estudar por conta de brincadeiras, coisa de juventude, gostava de festa não levava o estudo a sério. Depois tive meu filho, aí não tive como estudar mesmo. Depois de muito tempo voltei a estudar e aí vim fazer o ensino médio na EJA (Aparecida, 38 anos - 2º ano EJA).

Eu estudei sem reprovação até a quarta série do ensino fundamental, na quarta série fiquei reprovada, acho que mais por preguiça de estudar mesmo. Depois estudei até a oitava série quando fui reprovada, fiquei reprovada dois anos na oitava série, acho que foi... vamos dizer, assim.... por não querer mesmo, naquele tempo, era mais nova, me envolvi com galeras, amigos e aí gostava mais de tá andando, zoando, gazeando aula. Depois que repeti que fui reprovada não tive mais vontade de estudar, passei dois ou três anos sem estudar, perdi a vontade e a coragem de estudar (Edilane, 23 anos – 3º ano EJA).

Parei de estudar quando fazia a 5ª série, só por conta de brincadeiras, não dava atenção aos estudos, saía de casa pra escola e terminava não assistindo as aulas. Quando a gente é jovem pensa que escola é perda de tempo, depois é que vai perceber o que perdeu e aí tem que correr atrás do prejuízo (Josimar, 45 anos – 2º ano EJA).

Em relação à presença de homens e mulheres nas turmas de EJA, os dados demonstram um equilíbrio, ou seja, 54 do sexo feminino e 53 do sexo masculino, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Gênero



Esses dados não confirmam a ideia de que a EJA é um espaço predominantemente feminino, como sugere o imaginário social hegemônico, em virtude das trajetórias de negação do direito ao estudo, sofrido por muitas mulheres, sobretudo nos grupos sociais mais conservadores. Apesar de ainda persistirem muitas questões a enfrentar como a desigualdade salarial entre homens e mulheres na mesma função profissional, no campo educacional, como destaca Bastos (2011), só as gerações mais velhas revelam a discriminação de há sessenta - setenta anos contra as mulheres, época em que predominava a falta de oportunidades educacionais e/ou, não era dada importância à ida a escola, o saber ler e escrever, o conhecimento sistematizado. Conforme é possível perceber nos relatos a seguir:

Eu só estudei até a 4ª série. Morava na roça, não tinha escola perto de casa, acho que pra chegar à escola mais próxima a gente tinha que andar mais ou menos uma hora, além do mais, tive que trabalhar na roça desde pequena. Cresci me casei e só depois de 27 anos de casada que criei meus filhos e depois que fiquei viúva é que voltei a estudar. Então vim estudar aqui no Sólón a partir da 4ª série, comecei com a amiga Jacira e agora estamos terminando juntas (risos) (Zezé, 65 anos – 3º ano EJA).

Comecei a estudar com 13 anos de idade, era muito pobre, meu pai não deixava a gente estudar. Depois que ele foi embora de casa, foi morar no Rio de Janeiro aí tive que trabalhar. Trabalhava uma semana e estudava na outra semana numa escola paroquial na cidade de Areal/PB. Eu estudei até a 4ª série. Aí vim morar aqui em Campina Grande pra trabalhar. Casei-me em 1965, em 1967 vim estudar aqui nesse colégio, estudei pelo Projeto Rondon ou foi o Projeto Minerva, não lembro bem. Recomecei a partir da 4ª série aqui no Sólón de Lucena, acho que foi em 2007. Agora já estou no 3º ano, tô concluindo os estudos graças a Deus (Jacira, 65 anos – 3º ano EJA).

De acordo com dados registrados no Documento Base dos encontros preparatórios para a VI Conferência Internacional da Educação de Adultos, as relações de gênero no país têm sofrido mudanças consideráveis nas últimas décadas (BRASIL, 2009).

Do ponto de vista de gênero, as mulheres com 15 anos ou mais chegam a 2006 com uma taxa de analfabetismo de 10,1%, enquanto para os homens o índice era de 10,6%. Nas faixas

etárias mais jovens (15 a 24 anos) a taxa de analfabetismo da população feminina (1,6%) é a metade daquela apresentada pelos homens (3,2%), o que não se verifica entre as faixas etárias mais idosas: 24% das mulheres com 50 anos ou mais são analfabetas ao passo que, entre os homens da mesma faixa etária, o percentual é de 21,7%. Isso indica que as mulheres mais jovens conseguiram reverter o padrão que se verificava anteriormente, qual seja: o de maior escolaridade para os homens (BRASIL, 2009, p. 15).

Recorrendo a estudos de Rosemberg (1994) sobre a educação de mulheres jovens e adultas no Brasil, Bastos (2011) destaca que na década de 1990, as mulheres vinham se beneficiando da lenta e gradual democratização da educação formal no Brasil, observada nas quatro décadas anteriores, principalmente no que diz respeito aos cursos e programas voltados para o público jovem e adulto. Todavia, a autora alerta que os estudos de Rosemberg registram o fato de que:

Nesse período, poucas eram as informações disponíveis no Brasil, desagregadas por sexo, sobre o perfil da população jovem e adulta, alfabetizada ou semialfabetizada, que frequentava um curso de EJA, [...]. Pesquisas pontuais sobre regiões específicas fornecem, porém, informações contraditórias quanto à composição sexual da clientela de tais cursos, ora favorecendo aos homens, ora às mulheres. Observações informais sobre o perfil da clientela, depoimentos pinçados aqui e ali insinuam um esboço: frequentam esses cursos mulheres que vivem a escola não apenas como lugar para se credenciarem ou aprenderem, mas também como espaço de convívio social. Ao que tudo indica [...], ainda não se constata grande acúmulo de referências bibliográficas que tratem diretamente da relação de gênero e EJA ou de trajetórias de egressas dessa modalidade de ensino (BASTOS, 2011, p. 42).

No que se refere ao estado civil dos alunos, tomando por base os 107 respondentes, o maior percentual é de solteiros com 65% (70 alunos), havendo 23% (25) de casados, 6% (06) outros, 2% (02) viúvos, 2% (02) divorciados e 2% (02) não declararam a informação.

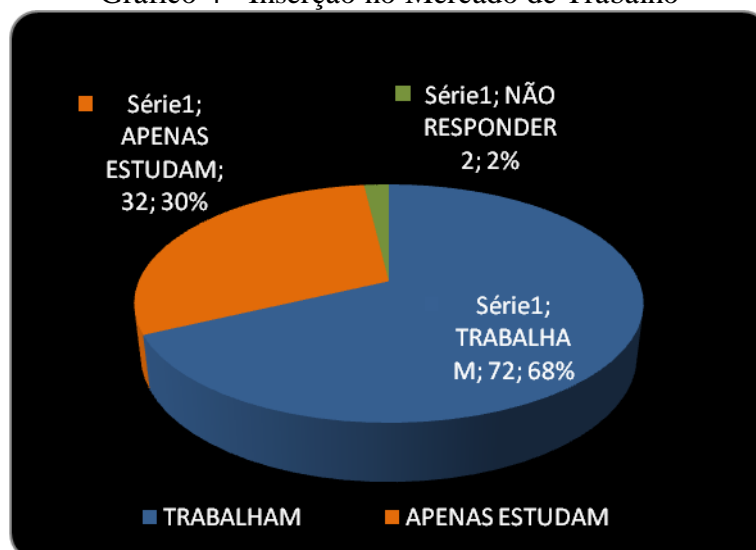
Gráfico 3 - Estado Civil



Em relação à inserção no mercado de trabalho e situação empregatícia, os dados sinalizam que os sujeitos desta pesquisa são em sua maioria trabalhadores que fazem parte de

um contingente de subempregados e desempregados, que carregam, portanto, marcas de uma profunda exclusão social, retrato das desigualdades sociais brasileiras. Mas há percentual significativo de alunos que não estão trabalhando, estão desempregados. Conforme demonstrado nos gráficos abaixo (gráficos 4 e 5), 68% afirmaram que trabalham, enquanto 30% declararam que apenas estudam e 2% não responderam. São mulheres e homens que, com sua experiência histórica, política, cultural e social de exclusão retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos por motivos variados e em busca de valorização, muitas vezes, por exigência do mercado de trabalho.

Gráfico 4 - Inserção no Mercado de Trabalho



Conforme já discutido, a EJA deixou de ser frequentada apenas por alunos adultos que por razões diversas não conseguiram estudar na idade adequada e decidem voltar a estudar, e passa a ser adotada por jovens e adultos que por terem ingressado cedo no mercado de trabalho foram forçados a suspender seu processo de escolarização, para posteriormente, retornarem à escola em busca do “tempo perdido”. A EJA passou a receber, também, jovens alunos que não trabalham, não pararam de estudar e não se encontram fora da faixa etária e que, portanto, poderiam estar estudando no “ensino regular” diurno e/ou noturno, como os 30% de alunos que responderam ao questionário, e como foi observado no cotidiano da EJA da Escola Sólon de Lucena. Retratando um pouco essa situação, apresento o fragmento de um diálogo com um aluno do 3º ano.

No final de uma aula de Química, um dos alunos, um rapaz bastante jovem e extrovertido, se aproximou de mim e me perguntou sobre meu trabalho. Falei sobre minhas pretensões e aproveitei para perguntar por que ele fazia EJA, já que era bastante jovem e

poderia estar no “ensino regular”. Quis saber se era porque trabalhava. Ele riu e me respondeu: “Não, trabalho não, dou trabalho”. Prosseguiu dizendo: “Pergunte aí à professora, ela sabe por que faço EJA”. A professora riu e falou: “Eu não sei de nada, quem sabe da sua vida é você, aliás, pelo que sei, você está aqui muito mais por preguiça de estudar, pois aqui é maior a facilidade, ou não é?” O aluno riu e completou: “sabe o que é professora? Eu estudava lá no Estadual da Prata, fiquei reprovado em Matemática no 3º ano, aí me desgostei e vim pra cá” (Registros do Diário de Campo). Logo depois, quando nos dirigíamos à sala dos professores, a professora comentou que muitos matriculados têm esse perfil: são jovens que não trabalham e que poderiam estar no ensino regular. Em seguida fez um comentário:

Esse menino que estava conversando com a gente, é tão inteligente, tem facilidade de entender, “pega rápido” os conteúdos. Aliás, no geral, como ele entende os assuntos mais rápido do que a maioria da turma, fica atrapalhando as aulas. Então, pra ele não ficar perturbando tanto, eu peço pra ele me ajudar, pra ajudar os colegas, não no sentido de fazer as atividades deles, mas, ajudar explicando os assuntos e ele ajuda, até que tem funcionado.

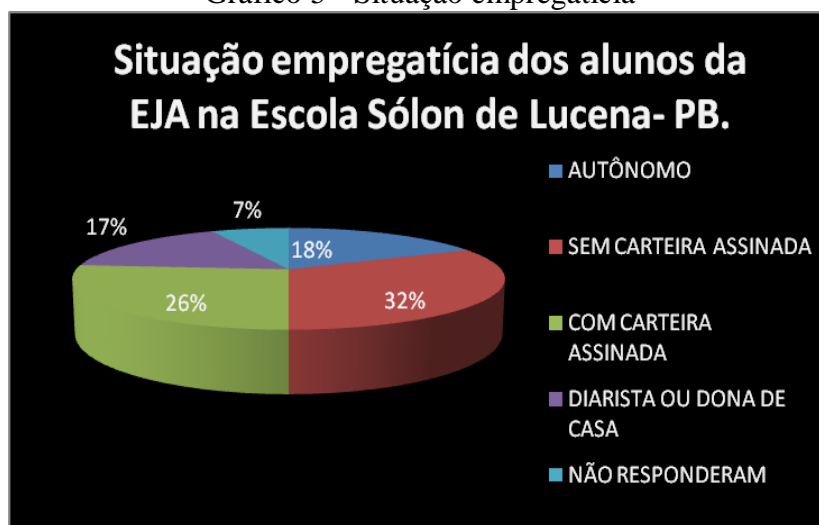
Consideramos, à luz de Fernandes (2008), que esse fenômeno está associado a, no mínimo, dois contextos: o legal, quando a Lei n. 9.394/96 reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, e o aspecto social e pedagógico, que ocorre como resultado dos processos migratórios da escola regular. Para a autora, esse processo que marca as transferências do “ensino regular” para a EJA tem diversas justificativas, que vão desde as situações de fracasso vividas pelos estudantes nos *espaçostempos* escolares e que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série, o desinteresse de muitos jovens pelas questões da escola, até as transferências decorrentes de situações de indisciplina, transformando a EJA em panaceia para tais problemas.

Todavia, mesmo com essa realidade, o que se constata é a limitação da oferta de escolarização ao turno noturno, que passa a atender a uma variedade de sujeitos. Esse fato evidencia que, nas políticas educacionais, apesar de ser uma modalidade como outras, a EJA continua sendo excluída. Continua, de acordo com Paiva e Ribeiro (2007, p. 17) a ser tratada como:

[...] uma política de migalha, uma espécie de “sobra”, para a qual não se preveem nem metas compatíveis com o dever do Estado com o direito da cidadania; nem recursos orçamentários dignamente; [...] nem a integração com o projeto político-pedagógico do ensino regular, permanecendo como um “apêndice”, de acentuado desvínculo com a proposta educacional dos demais segmentos.

Quanto à situação empregatícia, o gráfico 5 evidencia a exclusão social de que são vítimas os alunos trabalhadores: 32% não possuem carteira assinada, em geral, são empregadas domésticas; cozinheiras; cuidadoras de idosos; mecânicos. Os 26% que tem registro trabalham no comércio e indústria. Já 18% se declararam como autônomos, são donos de pequenos comércios ou “fazem bicos”. Enquanto 17% atuam como diaristas (trabalho remunerado) ou exercem o trabalho doméstico sem remuneração e 7% não responderam.

Gráfico 5 - Situação empregatícia



Entre os dezesseis alunos entrevistados, oito afirmaram que trabalham, três alegam ser donas de casa, três afirmaram que já tiveram atividades remuneradas, mas no momento estão desempregados e dois afirmaram que só estudam. Tais dados nos remetem à reflexão de Arroyo (2007), sobre os sujeitos de EJA. Quando se fala sobre eles é fundamental que se entenda que estes não são sujeitos sem rosto, sem história, sem origem ou fração de classe. Os sujeitos de EJA advêm de classes populares, são filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, oriundos do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (ARROYO, 2007) negligenciadas pelo modelo de escola hegemônico. Para o autor:

Essa anomalia traz tensões difíceis de equacionar para as instituições escolares pensadas e estruturadas apenas para a maioria liberada do trabalho [...] as instituições escolares se estruturaram como reflexo da separação social entre as classes ociosas e as laboriosas, entre os liberados e os condenados ao trabalho (ARROYO, 1990, p. 5).

No entender de Frigotto (2004) a superação desse problema exige a urgente efetivação de uma política de ensino médio que resgate “o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente e, sobretudo, que a

universalização da idade apropriada, garanta a permanência com efetiva democratização do conhecimento” (FRIGOTTO, 2004, p. 4). Entretanto, as ofertas educativas nem sempre estão adequadas às condições reais desses sujeitos, fato que percebemos nas características da maior parte das experiências de escolarização de jovens e adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, fundamentadas pelo Parecer CEB/CEB n. 11/2000, indicam como necessidade imperativa a efetivação de uma política curricular vinculada a uma proposta de educação, na qual o Ensino Médio tenha como uma de suas prerrogativas o atendimento ao mundo do trabalho globalizado e em constante mudança (SOARES, 2002), necessidade evidenciada pela predominância de alunos trabalhadores na EJA, como na escola pesquisada. É preciso que a EJA se constitua de fato como garantia do direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social, política e cultural dos jovens e adultos que fazem um grande esforço para voltarem à escola. Para uma real efetivação do direito à educação, urge, por parte do poder público, a implementação de políticas educacionais que respondam, conforme Cury (2005, p. 4):

Por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação, tendo direito ao acesso, à permanência e ao sucesso nas etapas da educação básica. Trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições, ante um direito inalienável da pessoa: a cidadania e os direitos humanos.

Embora a proposta desta tese não tenha como objeto a discussão da categoria “trabalho”, pensar a EJA pressupõe necessariamente uma compreensão de que essa categoria se torna um elemento intrínseco a essa modalidade educativa. Todavia, na escola pesquisada, o trabalho é visto de forma vaga, como um desafio a ser enfrentado. Na concepção geral, considera-se o mundo do trabalho restringindo-o à flexibilização dos tempos e espaços escolares para os alunos. É possível perceber essa realidade nos relatos de dois dos professores:

Acho que 80% dos nossos alunos trabalham, têm uma jornada de trabalho de 8h por dia, seja no comércio, em alguma fábrica ou em casa de família. No caso das meninas, muitas vezes só chegam à escola atrasadas. Quando chegam já têm perdido quase todo o primeiro horário. Isso se impõe como grande desafio para o professor e para os próprios alunos (Prof. Emiliano). A maioria dos alunos trabalha, tem um dia puxado. Às vezes, vêm direto do trabalho para a escola. Então, o professor tem que ver tudo isso, tem que motivar esses alunos, tem que tentar envolver esses alunos nas aulas. Assim, eu procuro observar coisas que aparentemente podem não ter importância, mas eu acho que tem: como a forma de falar, a entonação da voz, os gestos, o movimento em sala de aula. Até porque acho que na EJA o professor tem que ser o mais dinâmico possível para que os alunos entendam os conteúdos e se interessem em aprender (Prof.^a Iracema).

Embora eu não tenha percebido o trabalho como prioridade no processo de produção de conhecimentos dos alunos, quando observada à relação entre os saberes que os alunos trazem e a prática pedagógica dos professores, verifiquei que há uma preocupação em relacionar os conhecimentos dos alunos com o conhecimento escolar. Entretanto, essa preocupação não se materializava em aproveitamento das experiências extraescolares dos alunos. No geral, os professores participantes da pesquisa justificavam as aulas pouco exploratórias ao tempo resumido na EJA e a grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados; a falta de material didático, mais especificamente, de livros adequados à EJA; falta de tempo para planejar atividades diferentes, bem como ao baixo nível de aprendizagem dos alunos. Relatam os professores:

Acho que uma das grandes dificuldades que a gente enfrenta na EJA é que o trabalho com a EJA fica somente nas mãos dos professores. Muitas vezes num trabalho solitário, ou seja, além de não termos um trabalho coletivo, não temos uma proposta pedagógica que atenda às especificidades da EJA, que oriente a gente na organização das aulas, das práticas pedagógicas (Prof. Emiliano).

Na EJA o tempo é muito curto, além disso, a maioria dos alunos tem muitas dificuldades de aprendizagem. Tem assuntos de Física que exigem conhecimentos matemáticos, imprescindíveis para a compreensão de grande parte dos assuntos, e aí é que tá o nó. Porque os alunos de EJA têm um histórico muito forte de dificuldades, de reprovação em Matemática, são alunos que têm dificuldades imensas. Tem alunos que sabem muito mal as quatro operações, isso dificulta imensamente o trabalho da gente (Profª. Helen).

Eu ensino Química que não é uma disciplina tão simples. Muitos alunos têm muitas dificuldades pra entender os conteúdos e aí se na minha maneira de dar aula eu não procurar descomplicar, aí é que as coisas ficam difíceis. Outra coisa, a nossa escola é pobre de material didático, pras turmas de ensino fundamental da EJA, tem livros, mas para o Ensino Médio não tem nada. Em relação ao currículo para o Ensino Médio na EJA, não temos nenhuma proposta da rede de ensino que oriente a gente. Aí, o que eu faço? Escolho os assuntos que acho mais importantes trabalhar em cada série e organizo textos daqueles assuntos. Dou os conteúdos de forma bem enxuta até porque não dá tempo de se alongar ou aprofundar. Claro que tento contextualizar os conteúdos, puxar bem para o dia a dia deles, até pra ver se eles se envolvem mais, mas é muito difícil (Profª. Iracema).

Muitas vezes eu tenho dificuldades em identificar quais as pretensões ou sonhos desses alunos, dificuldades também em atender essa clientela extremamente heterogênea. Pois a gente tem muitos alunos aqui que poderiam estar no ensino regular. Então o que acontece: esses alunos mais jovens que pararam de estudar há pouco tempo ou sequer pararam de estudar, apenas saíram do ensino regular para a EJA, têm mais facilidades para entender os assuntos trabalhados. Já os mais velhos, que estão afastados da escola há algum tempo, são mais lentos, têm mais dificuldade. Então, essa disparidade de faixa etária na sala de aula e a diversidade de níveis de conhecimento dos alunos nos causam certa angústia, porque enquanto tem um grupo que consegue assimilar e quer que a gente avance, têm aqueles que não conseguem. E na prática é um conflito, porque as pessoas que têm maiores dificuldades se sentem até constrangidas de perguntar por causa da pressão dos outros, tá entendendo? Eu procuro deixar claro que vou atender todos, portanto, que não vou deixar de atender o pessoal que não compreendeu (Profª. Val).

No decorrer da pesquisa foi possível observar essas situações. Assim, um aspecto fundamental percebido, refere-se ao modo como os professores interlocutores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem

no espaço da aula. Numa aula de Matemática, por exemplo, o professor propôs um exercício e passou a convidar os alunos a virem ao quadro para tentar responder as questões. Um dos alunos fez a seguinte reclamação: “Que é isso professor? Tá muito fácil, isso aí eu já sei. Eu quero aprender coisas que eu ainda não sei”. O professor respondeu:

Olha, Paulo, eu sei que é uma questão simples, que você sabe. Acontece que aqui na sala não tem apenas você, tem pessoas que têm dificuldades, que não conseguiram ainda entender bem esse assunto. Então, tenha paciência, espere que depois coloco aqui algumas questões mais difíceis e aí você vai tentar responder, ok? (Prof. Emiliano).

Assim, na condução da aula, para as questões consideradas menos complexas, o professor convidava aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem, procurando incentivá-los, orientando-os passo a passo na resolução do exercício, enquanto que os alunos com maior desenvoltura buscavam resolver sozinhos. Ao final, realizava a correção coletiva.

Tais aspectos apontam para a compreensão de que os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos apresentam-se, por um lado, como uma condição considerável para o processo ensino-aprendizagem, na medida em que o professor tem a sensibilidade de perceber que a sala de aula não é composta por um bloco homogêneo de sujeitos, mas de diferentes sujeitos, com distintos níveis de aprendizagens. Isso corresponde a um desafio à prática pedagógica do professor, exigindo deste não só sensibilidade, mas flexibilidade necessária à organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com as múltiplas dificuldades de aprendizagem e as diferentes maneiras de apropriação dos conhecimentos por parte desses sujeitos.

Para investir em práticas educativas que possam contribuir com a emancipação, é preciso olhar para os alunos de EJA como sujeitos que tiveram seus direitos negados, portanto, enxergá-los como sujeitos de direito (PAIVA, 2009). Nesse sentido, os próprios alunos enfatizam:

A maioria dos professores trata a gente bem, trata a gente por igual, que é o que a gente quer. Até porque não é pelo fato da gente estudar na EJA que tem que tratar diferente como coitadinho, como se não soubéssemos de nada (Vitória – cuidadora de idoso – aluna do 2º ano).

A maioria dos professores se importa com os alunos, são prestativos, escutam os alunos. Mas outros, nem tanto. Tem professor aqui que, por ser EJA, não dá tanta importância. Muitos veem os alunos de EJA como aqueles que só querem o certificado, que não querem nada. Na verdade, muitos não querem nada mesmo, mas não são todos. Então, muitos professores não exigem do aluno, passar os conteúdos eles até passam, mas acho que não exigem dos alunos como deveriam (Samuel – comerciante – aluno do 3º ano).

Tem professor que não cobra do aluno, não exige do aluno, vem e só copia no quadro ou só fala. Penso que é porque acham que o aluno trabalha, aí não pode cobrar muito. Então, o que acontece é que quem quer estudar mesmo termina sendo prejudicado, porque quem não quer nada, só vem mesmo pra pegar o certificado, aí tanto faz (Paulo – autônomo - aluno do 3º ano).

Os discursos desses alunos revelam o desejo de não serem tratados como “coitados” pelo fato de serem alunos de EJA, alunos-trabalhadores de quem não se pode fazer exigências, pelo contrário, querem regras e exigências claras. Expressam também, o desejo de que sejam observadas a condição de alunos trabalhadores, porém, essa condição de aluno trabalhador não pode justificar a generalização nem a massificação do tratamento dado ao aluno por parte do professor. Sobre esse aspecto, reporto-me a Sousa e Oliveira (2008) que em pesquisa sobre o Ensino Médio noturno e suas controvérsias, desafios e finalidades, refletem sobre a expressão “aluno trabalhador” a partir de pesquisa de Dalila de Oliveira sobre essa temática. Para Dalila Oliveira (Apud SOUSA, OLIVEIRA, 2008) a expressão “aluno trabalhador” carrega uma diversidade de características, decorrente da diversidade de experiências vivenciadas na trajetória escolar pelo aluno, isto é, do significado da escola para ele. Isso exige da escola e dos professores especificamente, identificar as demandas dos alunos desse turno.

Desse modo, considero que a visão do professor sobre os sujeitos da EJA, os elementos que constituem o processo ensino-aprendizagem e sua ação como mediador frente aos diferentes níveis dos alunos, torna-se importante para os alunos trabalhadores que voltam à escola. Os relatos de alguns alunos apontam essa evidência:

Aqui, a gente tem muitos professores bons que ajudam a gente, veem como o dia a dia da gente é corrido e aí compreendem as nossas dificuldades. Mas, tem muitos professores que não querem nem saber, jogam conteúdos pra gente decorar como se a gente tivesse tempo. Ora, se a gente tivesse tempo não estaria fazendo EJA (Aparecida – diarista - aluna do 2º ano).

Tem muitos professores que reconhecem a correria da gente, mas tem outros que nem dão ouvidos, nem liga pra gente, aí pronto, você que se vire (Fernanda – cozinheira de um restaurante – aluna do 2º ano).

A maioria dos professores explica bem, explica direitinho. Se a gente tem dúvidas e pergunta, aí eles explicam de novo. Fazem de tudo pra gente entender melhor os assuntos. Agora tem outros professores que deixam muito a desejar (Everson – desempregado – aluno do 2º ano).

Algumas práticas dos professores participantes da pesquisa demonstraram a atenção enunciada pelos alunos, a exemplo da postura do professor de Matemática, citado, e como foi observado numa aula de Química. Numa atividade avaliativa dessa disciplina realizada em pequenos grupos, a professora procurou reunir alunos com diferentes níveis de idade e aprendizagem. Percebi uma preocupação da professora não só em orientar os grupos, tirar dúvidas levantadas, não de forma generalizada, mas explicando próximo ao grupo, como também a orientação de que aquela era uma atividade coletiva, portanto, a ser realizada pelo grupo e não apenas por aqueles que “sabiam um pouco mais do assunto”. Como pude observar nas práticas cotidianas dos professores, a proposta pedagógica praticada na sala de

aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias.

O espaço da sala de aula requer a instauração da possibilidade de transformar-se num lugar favorável ao conhecimento e à interação cultural. Essa possibilidade de aglutinação de diferentes saberes e culturas tem uma relação intrínseca com a ação de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Todavia, mesmo com práticas mais democráticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula, conforme algumas relatadas, no geral, como enfatizam Souza e Mota (2007), o elo entre professor/aluno é caracterizado pela assimetria, manifestando-se a partir do jogo de relações de poder inerente à função social que cada um desempenha. Tal assimetria se faz bastante presente no imaginário social dos alunos sobre a escola e sobre o papel do professor. Muitos veem o professor como uma pessoa investida do papel de poder determinar as ações dos alunos, e estes, por sua vez, legitimam esse poder. Ao considerarem que o bom professor é aquele que “explica direitinho”, que determina o que cada um pode fazer, reiteram essa posição.

Quanto ao abandono ou exclusão da escola, dos alunos que responderam ao questionário, 73% informaram que abandonaram ou foram excluídos durante o processo de escolarização por razões diversas, enquanto apenas 27% nunca pararam de estudar, apenas migraram do ensino regular para cursar a EJA. Com relação aos motivos de desistência e/ou exclusão da escola, a maioria apresenta como principal motivo a necessidade de trabalhar, seguido de questões relacionadas à maternidade e ao desestímulo com os estudos. O gráfico seguinte sintetiza esses dados:

Gráfico 6 - Exclusão escolar: motivos de desistência



Assim, a exclusão ou abandono da escola de alguns desses sujeitos relaciona-se a aspectos como: necessidade de sobrevivência/trabalho, “estudei no ensino regular até a oitava série, parei de estudar por motivos de saúde, depois comecei a trabalhar aí não dava pra conciliar” (Vitória - 18 anos). “Quando fazia o 2º ano do Ensino Médio tive que parar de estudar pra trabalhar, passei uns três anos sem estudar” (Everson – 25 anos). Há a dificuldade em conciliar trabalho e escola em decorrência do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola e da necessidade de trabalhar imposta pelas dificuldades financeiras, levando-os a priorizarem o trabalho em detrimento dos estudos.

Eu trabalho o dia todo, trabalho em casa de família. Pego das 7h da manhã às 6h da noite, saio do trabalho, só dá tempo passar em casa, tomar banho, comer alguma coisa pra vir correndo pra escola. É dureza estudar viu? Vou e volto a pé, ando uns 40 minutos pra chegar à escola (Josirlane – 18 anos – empregada doméstica).

Eu trabalho o dia todo, saio do trabalho direto aqui para o colégio. A localidade aqui do colégio facilita um bocado, eu venho do trabalho direto para o colégio. A correria é grande, não tenho tempo pra me dedicar aos estudos (Samuel – 22 anos - trabalha no comércio).

Eu trabalho na TV Borborema há dez anos, trabalho o dia todo, chego em casa às 18h30min. Só dá tempo de tomar banho e correr aqui pra escola, muitas vezes não dá tempo nem de jantar (Josimar – 45 anos).

Trabalho num restaurante. Sou cozinheira, trabalho o dia todo. Eu pego de 8h da manhã às 6h da noite. Não ganho nem o salário mínimo, muitas vezes entro na noite, principalmente quando tem muito movimento no restaurante, aí termino perdendo aula (Fernanda – 43 anos - cozinheira).

Estudei no ensino regular até a 8ª série. Parei de estudar por motivos de saúde, depois comecei a trabalhar, aí não deu pra conciliar, então vim fazer EJA. (Vitória – 18 anos – cuidadora de idoso).

Parei de estudar por que tive que trabalhar. Depois de muito tempo voltei a estudar e aí vim fazer EJA. Depois que estou fazendo EJA já parei duas vezes, porque trabalhava num restaurante e muitas vezes só saía depois de 8h da noite, aí num tinha como estudar, tive que parar. Então, saí do restaurante. Agora trabalho três dias como diarista e os outros dias vendo espetinho lá na porta da minha casa. (Aparecida – 38 anos – diarista).

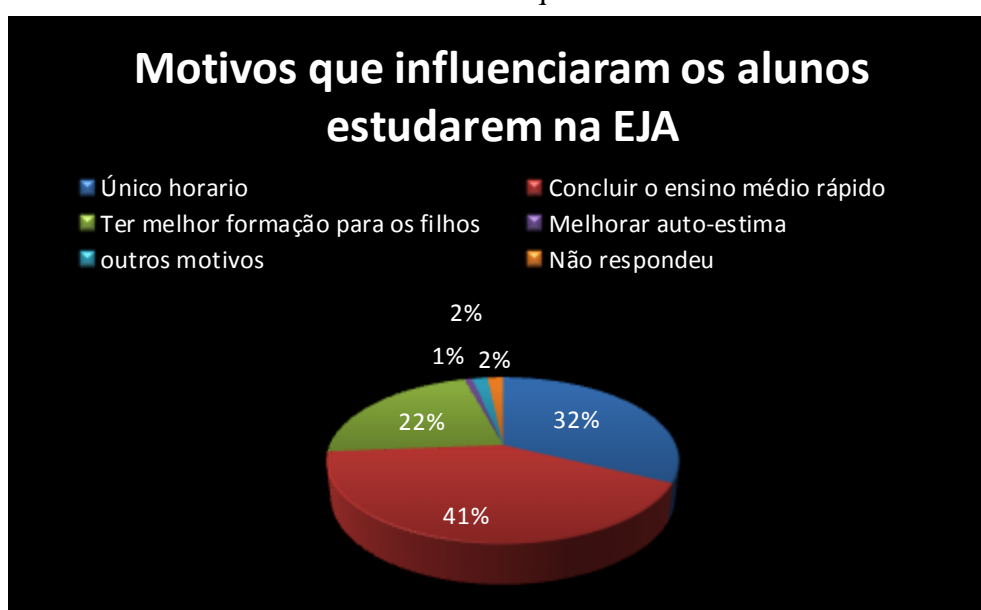
Em outros casos, foi a necessidade de assumir papéis ou posturas condizentes com a fase adulta da vida que geraram o abandono. Fatores como a responsabilidade de um casamento, de criar um filho, de administrar uma casa. “Estudei até sétima série, mas tive que parar porque engravidei. Retomei os estudos há dois anos no ensino regular mesmo, estudei o primeiro ano do ensino médio aí tive que parar por conta de trabalho, depois fiquei desempregada aí resolvi voltar a estudar, vim fazer EJA” (Raquel - 24 anos).

O desestímulo ou desencanto com a escola também produz abandono/exclusão, conforme atestam os depoimentos de Paulo e Edilane: “Parei de estudar em 1989, quando fazia o 2º ano do 2º grau como era chamado na época, estudava no “Estadual da Prata”, aí devido a uma grande greve dos professores que houve naquele ano eu parei de estudar, me desestimulei” (Paulo - 38 anos). “Depois que repeti, que fui reprovada, não tive mais vontade de estudar. Passei dois ou três anos sem estudar, perdi a vontade e a coragem. Meu pai e

minha mãe, e muitas pessoas diziam: vai estudar menina, mas, me faltava à coragem de voltar a estudar” (Edilane – 19 anos).

Já o retorno à escola relaciona-se a motivações variadas, incluindo aspectos pragmáticos: concluir o ensino médio de forma mais rápida para tentar vestibular e/ou buscar melhor qualificação para ingressar no mercado de trabalho, ou ainda manter o emprego. Outros aspectos mais gerais também são usados como justificativas: melhorar a autoestima, conforme descrito no gráfico e nas narrativas de alguns alunos.

Gráfico 7 - Retorno à escola: motivos que influenciaram estudar na EJA



Os mais jovens citaram a aceleração para a conclusão do Ensino Médio de modo a “recuperar o tempo perdido” e tentar ingressar no Ensino Superior como uma das principais motivações. Os relatos a seguir apontam esse fato:

Eu vim estudar na EJA porque era a única forma de voltar a estudar e também tem a vantagem da gente conseguir acelerar, terminar os estudos de maneira mais rápida (Vitória – 18 anos);

Como perdi o ano decidi fazer EJA. Quero terminar mais rápido pra tentar fazer vestibular, quero recuperar o tempo perdido (Rinaldo – 18 anos);

Vim fazer EJA por conta daquela história da vantagem, de terminar mais rápido. No final desse ano, por exemplo, eu concluo o ensino médio. Quando eu terminar o ensino médio, pretendo fazer vestibular pra Letras. Gosto de literatura, línguas, essa área (Everson – 25 anos);

Resolvi fazer EJA pra concluir mais rápido, pra tentar fazer vestibular pra Medicina ou Psicologia. Pretendo continuar meus estudos (Josué – 18 anos).

Voltei a estudar porque hoje em dia sem estudo não dá. Ora, para as pessoas que já têm pós-graduação as coisas não estão fáceis, imagina para quem só tem o ensino médio na modalidade EJA. Por isso, não pretendo parar por aqui, quero continuar meus estudos. Quando terminar aqui o Ensino Médio pretendo fazer vestibular pra Física ou alguma Engenharia (Samuel – 22 anos).

Outros alunos indicam como motivação principal a perspectiva de melhoria da qualificação para inserção no mercado de trabalho e/ou a preocupação em se manter empregado:

Então eu voltei a estudar, o motivo maior foi o trabalho. Há uns cinco anos atrás foi feito um cadastramento de todos os funcionários pra saber sobre a escolaridade. Bom, pra função que eu exercia na época, eu não podia tá exercendo por falta de escolaridade. Minha função era operador de áudio. Então, quando foi feito esse cadastramento eu passei uma vergonha tremenda quando a gerente de recursos humanos viu que minha escolaridade era 5ª série incompleta. Então, eu fiz um voto comigo mesmo de voltar a estudar e terminar o 2º grau e depois chegar lá no setor de recursos humanos e levar meu certificado de conclusão dos estudos, entregar a ela e pedir o que tá lá incompleto e destruir aquilo, rasgar aquilo lá. Então, é por isso que tô lutando com “unhas e dentes”. Quero mudar a minha ficha, até porque a função que exerço não permite a escolaridade de 5ª série incompleta. Como Deus me deu certa desenvoltura pra lidar com certas situações...teve gente que quando descobriu que eu só tinha a 5ª série não acreditou, porque eu sempre tive facilidade de falar, de desenrolar as coisas (Josimar – 45 anos).

Eu voltei a estudar por conta da necessidade, assim... não só de ter um diploma ou certificado que pra gente vale muito, mas, eu acho que tem muitas outras coisas. Em muitas coisas que a gente vai fazer e aí as pessoas perguntam: você tem Ensino Médio? Tudo inclui os estudos da gente. Por exemplo, eu fui fazer um curso no SENAC e não pude porque exigia o Ensino Médio completo (Aparecida – 38 anos).

A necessidade me obrigou a voltar a estudar. Hoje em dia tá muito difícil pra quem tem estudo, imagina pra quem não tem. Então, vim terminar os estudos e tenho um propósito que é concluir o ensino médio e de imediato fazer um curso profissionalizante. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, quero ter uma profissão (Raquel – 24 anos).

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades constituem fatores relevantes a direcionar os jovens para a EJA. Chegam com maiores expectativas que os adultos mais velhos, no intento de prolongarem a escolaridade pelo menos até o ensino médio e, assim, conseguirem inserção no mercado de trabalho (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Essa heterogeneidade característica das turmas de EJA choca-se com o padrão de busca de homogeneidade pressuposta no modelo hegemônico de escola, o que complexifica e traz mais desafios às práticas pedagógicas nessa modalidade educativa. A narrativa da professora Helen enfatiza esse aspecto:

Na minha turma, eu tenho alunos jovens que pelo fato de já terem tido repetência diversas vezes, procuram a EJA por ser mais fácil e mais rápido pra concluir. Têm outros que trabalham o dia todo e que precisam ter pelo menos o ensino médio pra ter mais chances de continuar no mercado de trabalho. Tenho um aluno que têm uns 60 anos de idade e trabalha na CAGEPA (Companhia de Águas e Esgoto da Paraíba) e que precisa concluir o ensino médio. Disse ele que a empresa exige. Então ele diz: “professora ajude aí, eu preciso terminar esse curso”. Tem senhoras que querem aprender pra melhor “se virar” no dia-a-dia, acompanhar melhor a aprendizagem dos filhos. Então a gente tem alunos com os mais diferentes interesses, dificuldades e necessidades de aprendizagem. E aí é muito difícil lidar com isso, porque a gente não tem acompanhamento pedagógico, não tem curso de formação pra poder atuar na EJA (professora Helen).

A relação dos alunos mais jovens e dos de mais idade com a escola é bastante diferente. Enquanto o primeiro grupo vê o processo numa perspectiva pragmática, o segundo

é movido pela possibilidade de integração sociocultural. A principal motivação para o retorno à escola apontada pelos/as alunos/as de mais idade relaciona-se a aspectos voltados para a autoestima, conforme relatos a seguir:

Então, eu voltei a estudar porque me sentia um zero à esquerda, como diz o ditado. Me sentia uma pessoa sem valor. Quando você tá assim, num canto e olha como as pessoas se expressam, você vê que é completamente diferente de quem não estudou. Acho que a escola é também um pouco pra isso, pra fazer você se sentir melhor, saber se expressar, falar de igual pra igual (Fernanda – 43 anos).

Desde pequena que eu tinha vontade de estudar. Quando eu via as pessoas passando pra escola eu tinha uma vontade danada de estudar. Esse sonho foi sendo adiado, porque casei, depois fui criar os filhos. Agora, depois deles criados, pensei: vou atrás do meu sonho, vou voltar a estudar. Pra mim, a escola é quase tudo. Aqui eu aprendi muita coisa, fiz muitos amigos, aqui eu me distraio muito. Estudar ajuda a abrir a mente da gente. Eu crio meus netos e eles muitas vezes me perguntam: “Mãinha (eles me chamam de mãinha) o que é isso?” Então, eu não sabia. Aí, eu ficava assim pensando, meu Deus eu não sei ensinar nadinha a meus netos. Isso me motivou a querer estudar (Jacira – 65 anos).

Pra mim, voltar a estudar foi muito bom porque eu vivo muito sozinha. Minha filha é minha vizinha, mas ela é muito ocupada, então aqui na escola é esse momento de me encontrar com amigos (Zezé – 65 anos).

Voltar a estudar representou pra mim um resgate da autoestima, porque até o modo de você falar muda quando você estuda. Sei lá, a gente fala mais de igual pra igual, sabe? Aqui também eu fiz muitos amigos e isso é muito bom (Penha - 30 anos).

A escola representa para esses sujeitos o espaço em que buscam não apenas o conhecimento, mas também o reconhecimento, um lugar na sociedade onde ainda se encontram excluídos sem possibilidades de consumo de uma série de bens culturais e sociais dentre esses, a própria educação formal. Como ressaltam Ireland e Silva (2007), na contemporaneidade é exigido das pessoas não só a qualificação como também a efetividade dos conhecimentos em determinados campos de saber. Tais aspectos resultam no consenso da ideia de que boa parte dos conhecimentos e competências exigidas ao indivíduo é decorrente da formação escolar. Para os autores,

Essa realidade faz com que o acesso à escola se tornasse um desejo de todos, independentemente de realidades geográficas, de gênero, raça, etnia ou classe social nas quais a pessoa se insira. Para o jovem e para o adulto, a escola passou a representar a possibilidade de aquisição de conhecimentos capazes de elevar a própria autoestima e de facilitar a busca por emprego melhor. Voltar a estudar, mesmo numa escola que se apresente precária em suas estruturas, é para muitos a retomada de um sonho, o sonho de viver dias mais venturosos (IRELAND e SILVA, 2007, p. 31).

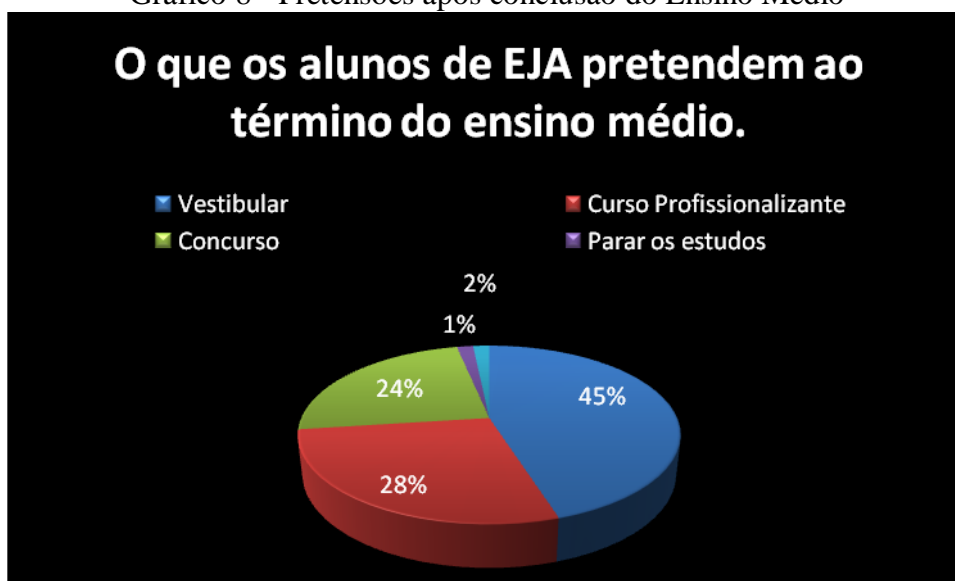
Tal realidade demanda um repensar sobre o papel das práticas de EJA no sentido de mobilizar os potenciais sujeitos à retomada de seu percurso educativo. Sobre esse aspecto, compartilho com o proposto no Documento Base Preparatório à VI CONFINTEA:

Se muitos deles têm trajetórias escolares descontínuas, de não-aprendizados, de frustrações, não é possível repetir modelos e manter fórmulas de lidar com a infância na relação entre sujeitos jovens e adultos. [...] Ao longo da vida, jovens e adultos estiveram sempre

aprendendo e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. Seus saberes podem dialogar, produtivamente, portanto, com o currículo da escola, reconsiderando tempos de aprendizagem, formas de organização. Articular saberes cotidianos de jovens e adultos a saberes técnicos e científicos sistematizados numa perspectiva de emancipação põe-se como desafio para o currículo da EJA. O que importa como finalidade da ação pedagógica é saber o que sabem e como aprendem jovens e adultos e, para isso, o trabalho docente — valendo-se de modos de avaliação processual — deve pôr o aprender acima do certificar (Documento Base Preparatório à VI CONFINTEA, 2009, p. 18).

No que se refere às pretensões dos alunos após concluírem o Ensino Médio, a maioria valorizou a perspectiva de continuidade dos estudos, por entender que apenas a conclusão dessa etapa não basta para a inserção no mercado de trabalho nem para a melhoria na qualidade de vida. Desse modo, dos 107 respondentes do questionário, 55 alunos declararam que pretendem fazer vestibular; 34 afirmaram que pretendem fazer algum curso profissionalizante; 29 pensam fazer cursos preparatórios para concurso público; 02 pretendem parar de estudar e 02 não responderam ao questionário. O gráfico a seguir e os relatos dos alunos participantes da pesquisa ilustram esse contexto.

Gráfico 8 - Pretensões após conclusão do Ensino Médio



Dos dezesseis alunos entrevistados, dez responderam que visam o vestibular, três revelaram o desejo de um curso profissionalizante, enquanto três informaram que pretendem parar. Os relatos abaixo apresentam essas intenções:

Quando terminar o Ensino Médio pretendo fazer vestibular. Mas antes quero fazer um cursinho pré-vestibular, pois tenho certeza que só com EJA não dá pra passar no vestibular (Paulo).

Pretendo fazer vestibular. Na verdade, eu tinha vontade de fazer vestibular pra Direito, mas, sei que é muito concorrido. E eu não estudo num colégio particular, onde você sai melhor preparado para enfrentar o vestibular. Como faço EJA, o tempo é muito corrido, a gente vê tudo muito rápido, não sai preparado pra vestibular. Então, não vou fazer vestibular esse ano não. Vou fazer um cursinho pra me preparar melhor. Não pretendo parar, não vou me

acomodar só com o Ensino Médio não, quero fazer concurso, quero um emprego, uma profissão (Edilane).

Hoje em dia não adianta ter só o Ensino Médio, então, pretendo no ano que vem (2011) fazer vestibular. Fazer concurso quando aparecer, só que, antes, tenho que fazer um cursinho para me preparar melhor (Josirlane).

Eu pretendo continuar meus estudos, pretendo fazer vestibular pra História ou Geografia. Inclusive, já estou fazendo cursinho pré-vestibular aos sábados (Penha).

Quando terminar o Ensino Médio, pretendo fazer algum curso profissionalizante, até porque acho que faculdade não dá mais, não (Fernanda).

Meu maior propósito é concluir o ensino médio e de imediato fazer um curso profissionalizante (Raquel).

Pretendo parar. Não dá pra fazer vestibular não. Até porque além do trabalho, da luta diária, hoje eu tô passando por um problema sério de doença na família e tenho dado pouca assistência a minha mulher (Josimar).

Quando concluir aqui, acho que vou parar. O pessoal lá em casa não quer que eu pare não, mas eu acho que vou parar por aqui mesmo (Jacira).

Quando terminar os estudos aqui, vou entrar num grupo da 3ª idade. Uma conhecida me convidou e eu acho que vou entrar nesse grupo, num dá pra ficar parada sem fazer nada (Zezé).

É possível perceber nas falas dos alunos e alunas que pretendem fazer vestibular e/ou, buscar melhoria da qualificação para tentar ingressar no mercado de trabalho, que esse desejo e/ou sonho depara-se com a dura realidade de que a conclusão do Ensino Médio, em especial na modalidade EJA, garante-lhes a certificação, mas não os conhecimentos necessários para enfrentar o grande desafio do ingresso no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho extremamente excludente. O relato de Everson sinaliza essa questão:

Fazer EJA nos dá certeza de que a gente vai concluir o Ensino Médio, que vai ter um certificado. Mas, não temos certeza de que vamos ter o conteúdo ou conhecimento que corresponda o aprendizado completo, que corresponda aquele certificado. Porque o que se exige numa prova de vestibular, de concurso é o conhecimento, não é apenas a conclusão de uma etapa, aí a gente tem que se desdobrar, tem que correr atrás (Everson – aluno do 2º ano).

Essa narrativa encontra ressonância no pensamento de Frigotto (2011), ao denunciar que a geração de jovens da classe trabalhadora brasileira vivencia o grande enigma do medo do futuro e a sensação de uma vida em suspenso ou interdita. Para o autor, “a escolarização pura e simples, dependendo de sua concepção e prática, não só pode não alterar a situação dos jovens e adultos como piorá-la ao transformá-los em culpados por não se inserirem no mercado de trabalho ou por terem uma inclusão precária” (FRIGOTTO, 2011, p.129). Isso faz com que, como enfatiza Freire (*apud*, SOARES, 2011), os alunos de EJA vivenciem pelo viés da exclusão social o agravamento de diversas formas de segregação econômica, cultural e étnica o que termina por reforçar o bloqueio de perspectivas futuras favoráveis.

Assim, nesse cenário marcado pelo agravamento da crise do trabalho e pela exigência de constante qualificação, é preciso ter claro que, embora a ideia da certificação se apresente como fundamental para a conquista do emprego, não é possível se estabelecer uma relação linear entre escolaridade e garantia de futuro emprego para todos os jovens

(FRIGOTTO, 2011). Reiterando essa posição, Peregrino (2011) enfatiza que os certificados são necessários à conquista de empregos, ainda que estes sejam precários, mas não configuram qualquer garantia de penetração sólida no mundo do trabalho. Nesse contexto, os jovens pobres vivem tempos dramáticos, pois a expansão da escolarização seja ou não precária, “amplia as aspirações desses jovens que já não se contentam mais com trabalhos manuais mal pagos. Em compensação, a expansão da escolarização (e das aspirações) encontra um mundo do trabalho feito de empregos escassos e de relações precárias” (PEREGRINO, 2011, p. 242-243).

Esses aspectos apresentam-se como desafios para a educação e em especial o Ensino Médio na modalidade EJA, pois os sujeitos ao retornarem à escola são movidos por interesses concretos de melhoria das condições de vida. Nesse sentido, como afirmam Carrano e Falcão (2011, p. 194), é fundamental que as escolas de Ensino Médio busquem equacionar essa relação:

É necessário tanto manter-se aberta a possibilidade democratizante de continuidade dos estudos em nível superior, como permitir que a passagem pelo ensino médio possa ser estação suficiente para que jovens se qualifiquem como trabalhadores e tenham assegurados seus direitos à formação técnica e profissional, ao primeiro emprego e também que encontrem as condições adequadas para que se capacitem como cidadão cultural e eticamente plenos.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, aponta como uma das funções da EJA, a função qualificadora que se relaciona com a tarefa de levar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. De acordo com o documento, essa função permanente da EJA, essa função é o seu próprio sentido, é o “[...] apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 41).

Em estudo sobre o ensino médio e o estudante trabalhador, Dalila Oliveira (1994) afirma que, no geral, a escola representa para os alunos trabalhadores a possibilidade de melhorar de vida.

Alguns vislumbram a continuidade dos estudos após o término do Ensino Médio e os demais procuram no diploma a possibilidade de melhorar a sua situação no emprego. A clareza dessas expectativas se desdobra em estratégias mais concretas para que os estudantes persigam seus objetivos e tenham maior motivação para a permanência na escola (OLIVEIRA, 1994, p. 96).

Mesmo com toda precariedade, a escola parece constituir-se, para boa parcela dos estudantes de EJA, além de um espaço de ensino a expectativa de acesso à informação e ao

conhecimento sistematizado. Assim, quando esses alunos voltam à escola, mesmo com uma autoestima afetada pela internalização dos fracassos escolares anteriores, e, mesmo tendo clareza sobre os limites da própria ação da escola enquanto perspectiva de ascensão social ou econômica, ainda é à escola “que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir do qual se puseram a sonhar” (PAIVA, 2004, p. 5).

É na escola que se toma posse dos conhecimentos científicos e se faz a apropriação do instrumental necessário ao exercício da comunicação e da crítica. São estes conhecimentos que auxiliarão os alunos, jovens e adultos, a pensar, de forma crítica, as formas de trabalho que lhes são oferecidas, e o papel subalternizado de trabalhadores que vivem no modo de produção que organiza a sociedade. Jovens e adultos a quem interessa exercer plenamente a cidadania, pelo reconhecimento e conquista de direitos (PAIVA, 2004, p. 6).

Desse modo, entendo ser fundamental que os professores em suas práticas pedagógicas tenham clareza sobre as motivações que dão sentido à aprendizagem, para que estimulem os sujeitos de EJA, apesar das dificuldades sociais impostas cotidianamente à vida do aluno trabalhador, voltarem a estudar. Todavia, compreendo que essa não é uma tarefa simples ou fácil, na qual os professores não se engajam por não desejarem. De acordo com o que pude observar no cotidiano da escola pesquisada, esse desafio se atrela à questões político-pedagógicas.

5 PRÁTICAS CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS NA EJA: INTERFACES ENTRE A CULTURA E O CURRÍCULO

“Recordando Amílcar Cabral, Santos (1991) reafirma que a cultura e o renascimento cultural constituem por excelência, a pedagogia da emancipação” (OLIVEIRA, 2004, p. 11).

Discutir práticas curriculares emancipatórias na EJA remete a dois aspectos fundamentais. Primeiro, o papel constitutivo da cultura como prática social de produção de sentidos e sua importância para a percepção dos currículos como campo cultural, na medida em que estes também operam como espaço de (des)construção de sentidos e significados, influenciando assim, práticas discriminatórias e/ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA. Segundo, a compreensão do currículo para além da definição tradicional de prescrição de conteúdos a serem trabalhados na escola. Trata-se de entendê-lo “como criação cotidiana

daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2004, p.9).

Tais aspectos apontam para a importância de compreender o papel constitutivo da cultura, o lugar que esta ocupa no espaço/tempo do cotidiano e na constituição das subjetividades e identidades dos sujeitos como atores sociais, bem como sua influência nos “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2003) no cotidiano escolar. Sem ter a pretensão de aprofundar a discussão sobre cultura, apresento breves reflexões sobre a importância dessa temática para o campo do currículo na EJA. Começo a discussão sobre cultura apoiada nas reflexões de Garcia Canclini (*apud* ROSA, 2006):

Cultura será entendida como aquela dimensão da realidade que dá conta das práticas institucionais que, de uma ou outra maneira, contribuem para a produção, a administração, renovação e reestruturação do sentido das ações sociais. O conceito procura apreender o conjunto dos processos mediante os quais os homens representam o mundo para si mesmos, o interpretam e o constroem, tornando assim comunicável e inteligível a sua experiência para os demais (GARCIA CANCLINI, 1983 *apud* ROSA, 2006, p. 60).

A centralidade da cultura nos fenômenos sociais indica, como afirma Hall (1997), a forma como esta penetra em cada recanto da vida contemporânea, contribuindo para assegurar que “toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16). Moreira (2007) enfatiza que Hall é incisivo ao discutir a preponderância que a esfera cultural tem tido na organização da sociedade, ao considerar:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, *apud* MOREIRA, 2007, p. 20).

Entretanto, Hall alerta que admitir a importância da cultura não significa um reducionismo no sentido de crer que não existe nada além desse âmbito. Implica, conforme salienta Silva (2005), conceber a “cultura como um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2005, p. 134).

Para Candau (2002), no atual contexto da globalização, as culturas, por não serem um fenômeno estático, sofrem influências diversas se modificando a todo o momento. Isso

implica entender, como ressalta Canclini (2008), que a ideia de identidades monolíticas e estáveis cede lugar a identidades plurais, dinâmicas, híbridas (CANCLINI, 2008).

Nessa esteira de entendimento, Lopes e Macedo (2011) defendem que num quadro pós-estrutural e pós-colonial a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como um sistema de significação e de representação, processo esse em que a linguagem tem destaque na construção e circulação de significados. Dialogando com autores pós-coloniais²⁸, entre os quais Stuart Hall, Garcia Canclini e Homi Bhabha, as autoras advogam a concepção de cultura a partir de uma perspectiva interativa, como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes, configurando um processo híbrido e fluido pelos quais as culturas estão sempre a se constituir e a se modificar uma das outras.

A ideia de que a cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos é compartilhada também por Moreira (2002), que enfatiza seu relevo crescente, tanto na estrutura e na organização da sociedade, quanto na constituição de novos atores sociais. Para o autor, as questões culturais fazem emergir inevitavelmente uma “diversidade de culturas”, presentes no interior de um determinado país e entre as diferentes nações, contribuindo para a existência do multiculturalismo. Entretanto, Moreira (2002) ressalta que o fato de a sociedade contemporânea ser multicultural não quer dizer que haja espaço para a manifestação de todas as culturas, dado que há, no seu interior, um conjunto de culturas em disputa que operam com relações de desigualdades.

Sobre esse aspecto, Candau (2011) ressalta que as diferenças culturais constituem o foco central do multiculturalismo. Todavia, a autora lembra que este, assim como a cultura, é um termo polissêmico, sendo inúmeras e diversas as vertentes multiculturais, classificando-as em três grandes abordagens: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade” (CANDAU, 2011, p. 246). Candau se situa na perspectiva da interculturalidade por considerar que esta, além de romper com visões essencialistas das culturas e das identidades culturais, apresenta outras características importantes:

Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações

²⁸O pós-colonialismo dá ênfase ao hibridismo e à ambivalência, entendendo a cultura nos espaços coloniais e pós-coloniais como uma complexa relação de poder em que ambas, dominadora e dominada, são modificadas.

culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. [...] Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Trata-se de ter presente esta relação complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro (CANDAUI, 2011, p. 247).

Moreira (2002) defende que, considerando-se o fato de que a sociedade contemporânea é inescapavelmente multicultural, é preciso que se responda a essa situação por meio de um multiculturalismo crítico, entendendo que tal perspectiva não se restringe a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas. “O multiculturalismo proposto deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 38-39). Na sua defesa acerca do multiculturalismo crítico, o autor recorre a Boaventura de Sousa Santos, “em sua opção pelo que chama de *conhecimento-emancipação*, cuja trajetória dirige-se do colonialismo para a solidariedade” (MOREIRA, 2002, p. 18).

Assim, partindo dessa perspectiva, o multiculturalismo não pode ser, simplesmente, entendido como a “convivência entre culturas diferentes” (SILVA, 1995 *apud* CARVALHO, 2006, p. 25), pois no plano antropológico as culturas são diferentes, mas no plano sociológico são desiguais e excludentes (CARVALHO, 2006).

Boaventura Santos (2008b) apresenta uma discussão sobre a questão da desigualdade e da exclusão na sociedade capitalista, a partir do argumento de que na modernidade ocidental tais aspectos têm significados distintos definindo-os como “dois sistemas de pertença hierarquizada”, nos quais, “os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas” (SANTOS, 2008b, p. 280). Para o autor, enquanto a desigualdade é um fenômeno socioeconômico assente na exploração baseada na desigualdade entre o capital e o trabalho, a exclusão é um fenômeno cultural e social assente no essencialismo da diferença. O sistema de desigualdade se apoia no essencialismo da igualdade (ideia de que todos são livres e iguais) e o sistema da exclusão no essencialismo da diferença (ideia de que há uma normalidade de fato, determinante). A exclusão como um fenômeno cultural e social é definida por Santos (2008b) como: “Um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro

lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social” (SANTOS, 2008b, p. 281).

Diante dos sistemas de desigualdade e exclusão, o autor defende que uma articulação pós-colonial e multicultural deve presidir as políticas de igualdade e de identidade ao enfatizar que: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2008b, p. 313). Para Santos (2008b) a realização deste imperativo pressupõe um novo paradigma epistemológico em que:

O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes. De facto, só na trajetória do colonialismo para a solidariedade será possível reconhecer as diferenças e distinguir, entre elas, as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem (SANTOS, 2008b, p. 314).

Todavia, Santos (2008b) admite que ante os universalismos: anti-diferencialista que opera pela norma da homogeneização negando as diferenças, e o diferencialista que opera segundo normas do relativismo absolutizando as diferenças, articular políticas de igualdade e políticas de identidade não é uma tarefa fácil, pois o argumento de que todos são iguais prevê uma identidade única que subjuga as diferenças uma vez que há a subordinação de determinados grupos em relação a outros, desqualificando as diferenças a partir da negação do que é particular. Desse modo, para que a comunicação e o relacionamento entre culturas sejam de fato efetivados, Santos (2008b) propõe como “dispositivo de comunicação intercultural” o que chama de “hermenêutica diatópica” que admite a incompletude dos argumentos forjados no âmbito de cada cultura e abre-se ao diálogo “com um pé numa cultura e outro pé, noutra” (SANTOS, 2008b, p. 448).

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra.

Ciente da complexidade e da necessidade de superação de múltiplos e difíceis obstáculos para a realização de uma educação intercultural e pós-colonial com vista a políticas e práticas emancipatórias, e a partir do entendimento de que a realidade não se restringe àquilo que existe, Santos (2008b, p. 470) considera que:

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe.

A dimensão múltipla da interculturalidade tem ressonância nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire, que problematiza a cultura no campo educacional, aproximando-se de argumentos das análises da perspectiva pós-colonial (CARVALHO, 2012) a partir das suas reflexões sobre os processos de dominação colonial presentes nas práticas educativas, bem como pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propôs implementar nos processos educativos.

Assim, a concepção freireana aponta o homem como um ser de relações, cuja vocação ontológica é ser um sujeito que age sobre o mundo podendo transformá-lo; a educação como ato de conhecimento pautado na dialogicidade, na problematização e na perspectiva de emancipação dos sujeitos; e a concepção antropológica de cultura como arena de lutas e contradições. O pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes, o que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação, propondo um vasto campo conceitual para se discutir questões de currículo.

Freire (1997) enfatiza a dimensão múltipla da interculturalidade, e, nesse sentido, ressalta que "as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações" (FREIRE, 1997, p. 31). Ele nos alerta, ainda, para o fato de que "essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, e de outro de resistência" (FREIRE, 1997, p. 31). Desse modo, para Freire:

A multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 157).

Para Candau (2011) pode-se considerar que o pensamento de Freire esboçava a perspectiva intercultural na educação, chamando a atenção para a violência, a intolerância, as desigualdades socioeconômicas, trazendo a relevância de temas como ética, cultura, identidade cultural e interculturalidade. Sobre esse aspecto Candau (2011) se reporta a Maria da Glória Gohn (2002) que afirma:

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos,

Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções (GOHN *apud* CANDAU, 2011, p. 244).

Como em geral a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas, as ideias de Paulo Freire para se pensar uma educação intercultural continuam atuais e extremamente importantes. A esse respeito, Araújo (2006, p. 18) argumenta:

Se a proposta de Freire de educação é que ela seja emancipadora e igualitária assentada numa prática dialógica, permitindo que os sujeitos da educação professor-aluno (educador-educando), estabeleçam o diálogo entre si, a educação intercultural na esfera escolar tende a conclamar a valorização de culturas diferentes, entendendo o global a partir do local, estabelecendo conexões entre eles, sem que, necessariamente, estas relações, sejam relações de poder, mas que interajam propiciando, assim, que no universo escolar questões étnico-raciais e diversidades culturais sejam discutidas, possibilitando a formação de um educando participativo, que respeite e valorize o outro em sua alteridade, compartilhando saberes numa prática educativa libertária.

Nesse sentido, a educação intercultural constitui-se como dimensão importante para desestabilizar práticas pedagógicas conservadoras, na medida em que, como enfatiza Moreira (2010), desafia o viés monocultural do currículo, desestabiliza a hegemonia da cultura ocidental, destaca o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar e questiona as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, explicitando as relações de poder neles expressas (MOREIRA, 2010). Tal perspectiva pode contribuir para potencializar processos de aprendizagem mais significativos, na medida em que, entre outros aspectos: valoriza a promoção do encontro e interação entre os sujeitos inseridos no processo educativo, contribuindo para o conhecimento do outro na sua diferença e complexidade, valoriza e reconhece as diferentes culturas e os diferentes saberes e conhecimentos, combatendo, assim, todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais (CANDAU, 2011).

Essa dimensão cultural como um dos aspectos constituintes dos cotidianos escolares tem uma relação intrínseca com o currículo, na medida em que este é entendido como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados e/ou compartilhados. Explica Moreira (2007, p. 28):

O currículo é um campo em que se tenta impor a definição particular de cultura de um grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura.

A ideia da escola como produção de significados e de possibilidades emancipatórias é central nas reflexões de Freire. Na sua ótica, “a escola não é boa, nem má em si, depende a serviço de que e de quem ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende” (FREIRE, 1992, p. 38). Assim, entende que para além de processos de reprodução da ideologia dominante vivenciados no interior da escola, esta pode se configurar como um espaço democrático privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolverem subjetividades democráticas e validarem suas experiências.

Para Scocuglia (2004), a crítica à educação bancária e a proposta de uma educação problematizadora trazem implícita a ideia de Freire sobre currículo cujo foco central é a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando, permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo ensino-aprendizagem. Outro autor que enfatiza as relações entre as reflexões político-pedagógicas desenvolvidas por Freire e a teorização curricular é Tomaz Tadeu da Silva. Silva (2005) situa Paulo Freire no campo dos autores vinculados às perspectivas críticas de currículo, afirmando que, apesar de Freire não ter desenvolvido uma teorização específica sobre o tema, em sua obra ele discute questões associadas a teorias curriculares.

De acordo com Silva (2005), a crítica de Freire à educação bancária, expressa na visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem transferidos do professor para o aluno sintetiza a sua crítica ao modelo de currículo tradicional. Ou seja, Freire critica fortemente o caráter verbalista do currículo tradicional: “sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (SILVA, 2005, p. 59).

Desse modo, a concepção antropológica de cultura defendida por Freire, que não faz distinção entre cultura erudita e cultura popular nem é definida por critérios estéticos ou filosóficos, tem importantes implicações para o campo do currículo atualmente. Como salienta Silva (2005):

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural do currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. [...] Ao se concentrar na perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais tarde, nos países que se tornavam independentes do domínio português, Paulo Freire antecipa, na pedagogia e no currículo, alguns dos temas que iriam, depois, se tornar centrais à teoria pós-colonialista. [...] Numa era em que o tema “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a “nova ordem mundial” (SILVA, 2005, p. 62).

A prática curricular como prática cultural aliada à concepção de que a emancipação social é uma das principais funções da escola é enfoque central no pensamento do curriculista norte americano Henry Giroux, influenciado pelas ideias de Paulo Freire. Com um pensamento vinculado à teoria crítica, mas em diálogo com autores como Stuart Hall e Homi Bhabha, Giroux defende a cultura como lugar para a luta política e o professor como um dos protagonistas dessa luta, cuja tarefa é redefinir o trabalho cultural como cidadania insurgente. Vê o currículo através da noção de “política cultural”, ou seja, o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e acontecimentos objetivos, pois é um lugar onde ativamente se produzem e se criam significados sociais (GIROUX, 2003).

De acordo com Silva (2005), Giroux utiliza estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica, compreendendo o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, situando a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. A premissa fundamental de Giroux é precisamente a recusa a pensar qualquer intencionalidade normativo-pedagógica sem referência ao contexto histórico e social mais amplo no qual ela se insere, enfatizando assim, a necessidade de o currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas” (SILVA, 2005).

Ainda de acordo com Silva (2005), na discussão sobre as dimensões emancipatórias e libertadoras do currículo, Giroux, a partir de Habermas, Gramsci e Freire, defende três ideias centrais: esfera pública - escola e currículo devem atender às questões propostas pelos estudantes, seus interesses a partir da vida social; intelectual transformador - mais do que técnicos capacitados ou simplesmente ‘aplicadores do currículo’, os professores são ativos na crítica e no questionamento; e, voz - os estudantes devem se manifestar. Portanto, o currículo, por consequência, tem que dar ouvido a eles. Para Giroux, entender o currículo enquanto política cultural é pensá-lo não como mero reprodutor da ideologia dominante, mas como fruto da construção de significados e valores culturais de uma sociedade. Nesta visão:

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2005, p. 56).

Partindo do reconhecimento da escola como um território de luta e da pedagogia como forma de política cultural, Giroux (2009) defende que é fundamental reconhecer que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades. Tais significados precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais

amplo para que sejam explicitados os nexos entre os artefatos culturais e o poder, bem como suas consequências para a manutenção das desigualdades sociais. Nesse sentido, Giroux (2009) propõe: a) Transformar a cultura num construto central da estruturação dos currículos e do fazer pedagógico cotidiano das salas de aula, focalizando questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história; b) Compreender a relação intrínseca entre a linguagem e o poder, particularmente, como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade; c) Enfatizar o vínculo do currículo com as experiências que os estudantes trazem para o encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado.

Considerar o espaço escolar, e, por conseguinte, os currículos como campo de embates e negociações entre o que é proposto enquanto política oficial e a trama de inter-relações dos sujeitos escolares é entender os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas. Portanto, como uma criação cotidiana, mesmo que essa seja, constantemente, invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, concordo com a autora, quando esta elucida que “tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações” (OLIVEIRA, 2003, p. 46). A partir dessa perspectiva, Oliveira (no prelo) defende, que os currículos, como criação cotidiana dos praticantes das escolas a partir da interação com “outros saberes” por meio da formação de uma rede de sujeitos inseridos no contexto social e cultural, podem ser percebidos como contribuições da escola à tessitura da emancipação social, tal como defendida por Boaventura Santos.

Para Oliveira (no prelo), Boaventura Santos desenvolve uma argumentação importante para pensar o currículo e o “enfrentamento de problemas relacionados às formas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista” em que, comumente, os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e/ou tornando invisíveis outros conhecimentos e saberes considerados destoantes do padrão dominante. Oliveira destaca que para Boaventura Santos, as respostas a essas questões passam por uma ruptura política e epistemológica. O desafio está na realização da crítica epistemológico-política à racionalidade ocidental, entendida como forma de pensar totalizante e excludente, e na reinvenção de práticas pedagógicas e curriculares, cartografando possibilidades de práticas educativas emancipatórias, baseadas em outras epistemologias.

A partir dessa perspectiva, Oliveira (no prelo) aponta como um dos aspectos essenciais nas argumentações de Santos, a necessidade da efetivação de um “conhecimento

prudente para uma vida decente” a partir da indissociabilidade entre o epistemológico e o político, posto que não haverá justiça social sem justiça cognitiva. Desse modo, para a autora, no campo pedagógico, Boaventura Santos (2009) propõe que o embate contra a monocultura do saber formal se efetive a partir da emergência de “uma conflituosidade que é negada pelo modelo hegemônico”, que inclui “o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo” (OLIVEIRA, no prelo).

Ainda de acordo com Oliveira, o trabalho de reflexão e toda construção política desenvolvida por Boaventura Santos empreende um debate em torno dos conhecimentos, seus usos sociais e status epistemológicos. É neste sentido que o principal objetivo do projeto educativo emancipatório postulado por Santos (2009), já discutido nesta tese, consiste em:

Recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Ele tem que ser por um lado um projeto de memória e de denúncia e por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. Nesse sentido, o projeto educativo emancipatório significa a educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que recusa a trivialização do sofrimento. A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista (SANTOS, 2009, p. 26).

Esse projeto educativo será presidido por conflitos entre conhecimentos e, entre eles, está o conflito entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-regulação pressupõe uma trajetória linear do caos (ignorância) para a ordem (conhecimento). Já o conhecimento-emancipação propõe uma trajetória não linear do colonialismo (ignorância) para a solidariedade (conhecimento) (SANTOS, 1996).

Entendo que a abordagem do currículo na EJA numa perspectiva intercultural contribui para que, ao pensarmos a EJA, não o façamos de forma abstrata, ignorando sua história, que até então se configura negativamente sempre associada à ideia compensatória, curativa, que serve para tamponar o fracasso escolar. Essa visão deturpada desqualifica, *a priori*, os alunos jovens e adultos que em sua maioria, são trabalhadores que trazem para o espaço-tempo escolar a marca da exclusão e da destituição de direitos, mas também, a riqueza de suas experiências de vida.

Desse modo, discutir currículo na EJA impõe como necessidade pensá-la de forma diferenciada, considerando o perfil extremamente diverso de seu público para superar uma concepção restrita à alfabetização e à função de suplência. Ou seja, torna-se necessário entender a EJA como modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média com característica própria, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ou, como

afirmado no Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA),

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

Estudos de diversos autores, já abordados, como Arroyo (2007); Oliveira (2007); Paiva (2009); Haddad e Di Pierro (2000); Soares (2002), entre outros, bem como as práticas tecidas nos cotidianos escolares de EJA, demonstram que o que define os sujeitos de EJA inseridos em contextos de escolarização não é apenas a especificidade etária, mas prioritariamente o traço cultural, ou seja, sua condição de excluídos de uma escola regular monocultural (SANTOS, 2004). Esses aspectos trazem à tona a reflexão sobre a reconfiguração da EJA, do seu público e das práticas educativas.

A presença crescente e marcante de jovens de origem urbana, envolvidos em atividades de trabalho e lazer e mais relacionados com a sociedade letrada, vem contribuindo para esta reconfiguração. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, conforme discute Oliveira (2005), “transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Isso exige um olhar mais atento para as especificidades desses sujeitos, reconhecendo que os educandos da EJA, ao tentarem retornar à escola, trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino, o que remete, entre outros aspectos, a pensar a EJA e os sujeitos que a constituem para além da ideia das carências educativas. Compreender os sujeitos da EJA como sujeitos sociais e culturais que chegam às escolas com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, entre outras (ARROYO, 2007).

Entretanto, apesar de a EJA ter como marca a diversidade de sujeitos, há, conforme afirma Oliveira (2009), uma tendência predominante nas propostas e práticas curriculares dessa modalidade educativa de fragmentação do conhecimento, de organização do currículo numa perspectiva excessivamente tecnicista e disciplinarista, bem como, de tratar os sujeitos da EJA de forma homogênea. Dentre os diversos problemas que decorrem da inadequação das

propostas curriculares aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no “tempo devido”, Oliveira (2009) aponta que alguns são cruciais.

- Infantilização do adulto, principalmente pela utilização por parte do professor de linguagem infantilizada o que contribui para desqualificação do aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos. “O uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção” (p. 100).
- Dificuldade para o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. Esse aspecto seria traduzido pela dicotomia entre a lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática e as concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, “o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência” (p. 102).
- Inadequação dos conteúdos trabalhados, principalmente pelo fato do estabelecimento dos critérios, de seleção e organização curricular se pautarem mais pela suposta certeza, objetividade e neutralidade da ciência, e menos pelo diálogo com os saberes, desejos e expectativas dos sujeitos a quem se destina a educação. “Além disso, na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não segue em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem” (OLIVEIRA, 2009, p. 102).

Para Oliveira (2009) é preciso superar a visão formalista e cientificista do currículo que, no geral, negligencia a riqueza dos processos reais da vida social e escolar, e no caso da EJA, superar algumas máximas tidas como basilares das propostas curriculares dessa modalidade educativa, como: a ilusão da homogeneidade, orientada pela ideia de que os alunos de EJA têm as mesmas dificuldades de aprendizagem, os mesmos desejos, interesses e motivações para voltar a estudar, reconhecendo-se que, por mais que as turmas sejam organizadas por características semelhantes, estas serão sempre formadas por uma multiplicidade de sujeitos. Outro problema é o da suposta neutralidade na seleção e organização dos conteúdos de ensino: as escolhas que orientam a definição dos conteúdos que integram uma proposta curricular não são neutras, elas retratam os objetivos que se deseja alcançar (OLIVEIRA, 2009). Para a autora, a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos da EJA precisa ser uma lógica que,

Compreenda os conteúdos escolares não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses *saberes-fazeres* cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente (OLIVEIRA, 2009, p. 106).

Para isso, Oliveira (2009) propõe a invenção de novas formas ou alternativas curriculares como possibilidade de contribuição para a emancipação social a partir de dois pressupostos fundamentais. Primeiro, a compreensão do currículo como atividade pedagógica produzida por experiências cotidianas oriundas de múltiplos e singulares processos que

interferem no trabalho curricular. Ou seja, o currículo não como um modelo preestabelecido a ser seguido, mas “como um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem” (OLIVEIRA, 2009, p. 103). Segundo, a compreensão de que não há somente um currículo nas escolas, mas muitos em ação, bem como o entendimento de que os currículos não estão circunscritos às práticas escolares, estes, envolvem a vida cotidiana que tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem. Defende-os como:

Criações cotidianas dos praticantes das escolas produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, (por isso) podemos supor que as redes de conhecimentos tecidas por esses *praticantespensantes* dão origem a práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de inserção social deles no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, no prelo).

Assim, a questão curricular na perspectiva defendida por Oliveira (2009) tem como pressuposto fundamental a ideia da tessitura do conhecimento em redes cuja urdidura procura subverter a polarização moderna entre teoria e prática, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, eliminando as fronteiras entre ciências e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. É neste sentido que para Oliveira (no prelo), conceber o currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras ações, “que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios” (OLIVEIRA, no prelo).

5.1 Os “currículos praticados” no cotidiano de EJA da escola Sólon de Lucena: entre regulações e emancipações

Essa leitura otimista dos modos como os diferentes sujeitos sociais, individuais e coletivos dialogam com as normas que lhes são aparentemente impostas (CERTEAU, 1994; OLIVEIRA, 2008) é não só política, mas também é, sobretudo, epistemológica (OLIVEIRA, 2010).

Considerando as particularidades da prática docente de EJA e da situação do aluno trabalhador, público privilegiado desta modalidade de ensino, entendo ser necessária a problematização, a partir das concepções e percepções já apresentadas, das práticas

cotidianas. Isso significa indagar: Como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas no cotidiano das salas de aula? A ideia é tecer os entrelaçamentos entre os *fazeressaberesdizeres* dos docentes e discentes, a partir de suas vivências escolares. Desse modo, registrei alguns desses *fazeressaberesdizeres* enredados nos diversos espaços do cotidiano escolar, seja na sala dos professores, nos corredores e/ou nas salas de aula de EJA.

5.1.1 Cenário 1: A sala de professores e os corredores da escola

A sala de professores é um ambiente com espaço restrito, possuindo uma mesa retangular com cadeiras, um armário, onde são guardados os diários de classe, pincéis e apagadores, um mural para recados, uma TV, um sofá e um “geláguia”. É utilizado pelos professores, principalmente, para pequenas reuniões, bate-papos informais nos intervalos das aulas e para tomar cafezinho. Todos os dias, antes do início das aulas e durante o intervalo, os professores se encontram e conversam um pouco sobre variados assuntos. Eis algumas conversas que vivenciei.

5.1.1.1 Cena 1: E esses alunos de EJA sabem de alguma coisa? Pontos de vista se entrecruzam nos diálogos

Logo no primeiro dia da pesquisa, cheguei às 18h45min, horário em que também muitos alunos adentravam a escola. De início, me apresentei ao coordenador pedagógico da EJA, expliquei a pesquisa e os detalhes práticos da minha presença na escola. O professor me recebeu bem, disse que no momento não podia me dar atenção, pois estava resolvendo problemas de horários de algumas disciplinas, mas que eu ficasse à vontade e que, se quisesse, poderia me dirigir à sala dos professores. A maioria dos professores que tinha aula na quarta-feira já se encontrava na sala, entre eles, um dos professores de Matemática e outro de Língua Portuguesa; o de História; de Ciências; de Geografia e as professoras de Biologia (Val) e de Física (Helen) que já sabiam sobre a minha pesquisa na escola.

Logo que entrei, a professora Helen me apresentou aos demais colegas: “Gente, essa é a professora Elizabete, ela é da UEPB, está desenvolvendo um trabalho aqui com a gente

num projeto de extensão e também pretende desenvolver o trabalho de pesquisa do doutorado dela aqui no Sólón de Lucena sobre EJA”. Fui muito bem acolhida por todos. Uma professora deu-me as boas vindas ao mesmo tempo em que passou um recado: “Bem vinda, professora! Que bom que sua pesquisa é sobre EJA. Espero que o seu trabalho ajude a melhorar o nosso trabalho com a EJA, que a universidade possa nos ajudar. Precisamos muito, viu?” Outro professor comentou: “Muito bem professora, você vai descobrir quanta inteligência tem aqui, que esses alunos vão sair daqui e encher a UFCG e a UEPB”. Outro professor completou: “É, a maioria dos alunos de EJA não sabe de nada, a gente tem que tirar leite de pedra”.

As falas provocaram uma discussão acalorada. Algumas professoras retrucaram de maneira firme os comentários dos dois colegas. Uma ponderou: “O que é isso, colega? Pode ser muito pouco, mas na semana passada vieram aqui quatro alunos pra compartilhar com a gente a alegria de terem sido aprovados no vestibular”. Outra professora complementou: “dificuldades eles têm muitas, mas isso não quer dizer que não sejam inteligentes”. Outra afirmou: “É, para as condições de vida e de estudo deles já é muita vitória estarem aqui e conseguirem permanecer até concluírem o ensino médio”. A campanha tocou indicando o início das aulas e a conversa foi encerrada. Resolvi acompanhar a professora Helen (professora de Física) para fazer observações na turma do 2º ano. Quando nos dirigíamos para a sala de aula, ela me disse:

Viu como é difícil? Tem professor aqui que parece que sente prazer em botar os alunos mais pra baixo do que já estão. Só veem as coisas com pessimismo, botam a gente pra baixo também. Sinceramente, acho que tem tipo de professor que não deveria ser professor de jeito nenhum, principalmente de EJA (Prof.^a Helen).

A situação vivenciada na sala dos professores evidenciou as imagens que os professores têm sobre os alunos de EJA. No meu entender, influenciam diretamente as práticas curriculares, muitas vezes reforçando atitudes discriminatórias. Sobre esse aspecto reporto-me a Arroyo (2007) para quem o currículo tem uma relação intrínseca com a ideia ou modelo que temos e fazemos dos alunos. Estrutura-se em função desses protótipos, reproduzindo e legitimando a imagem que, como docentes, criamos dos alunos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos:

E sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. [...] Um olhar crítico sobre

essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos (ARROYO, 2007, p. 23).

As falas das professoras remetem a reflexões feitas por Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa. Na sua visão, ensinar não é transferir conhecimento. É fundamental que em sua prática pedagógica cotidiana o professor compreenda que necessita de outros saberes, além do domínio do conteúdo da sua área, sobretudo considerando o respeito aos saberes do educando. Para Freire (1996), ensinar exige humildade para entender o educando como cidadão que já possui uma leitura de mundo tecida em sua vida cotidiana com valores de sua cultura de origem. Nesse sentido, a contribuição emancipatória da ação pedagógica está em favorecer o enredamento entre aquilo que ele traz e o que a escola tem a lhe ensinar. Na sua prática cabe ao professor descobrir a melhor maneira de a partir do conhecimento cultural do aluno ensinar o conhecimento escolar num processo em que o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando (FREIRE, 1996).

5.1.1.2 Cena 2: Dizeres de uma trama vivida no cotidiano da EJA: encontramos um pedaço de cigarro de maconha no banheiro masculino e já sabemos quem está fumando dentro da escola: e aí? O que vamos fazer com esses alunos?

Era intervalo. Seis professores estavam na sala de professores conversando e tomando o tradicional cafezinho. Quando se preparavam para retornar às suas salas de aula, o coordenador pedagógico entrou e pediu alguns minutos para que conversassem sobre um problema que acontecera na noite anterior. Falou para fechar a porta da sala, pois era algo sério. Em seguida passou a descrever a situação:

Gente, é o seguinte: ontem à noite aconteceu um problema aqui na escola que eu já temia. Descobrimos que tem alunos fumando maconha aqui dentro da escola. Estão fazendo isso dentro dos banheiros. Claro que a gente sabe que tem muitos alunos que fumam maconha, mas aqui dentro da escola isso ainda não tinha acontecido. Minha preocupação é que, se não tomarmos providências sérias, isso se alastre e daqui a alguns dias a gente tenha aqui dentro da escola não apenas fumantes, mas vendedores de droga. Pensei se não será o caso de a gente solicitar a presença da polícia através da patrulha escolar. Eu particularmente acho que seria muito bom, pois dá mais segurança pra gente. E aí, o que vocês acham? Podemos e devemos fazer isso? (Coordenador pedagógico).

Os professores passaram a opinar sobre o assunto, às vezes falavam ao mesmo tempo. A discussão girava em torno da problemática da violência que ultimamente tem sido

vivenciada de forma mais intensa nas escolas públicas de Campina Grande, fazendo com que a insegurança seja uma preocupação constante no cotidiano escolar, especialmente no horário noturno. Todavia, nas suas narrativas, os professores frisavam que, até então, a Escola Sólón de Lucena não havia vivenciado qualquer problema de violência mais sério. De fato, pela forma como estava sendo discutido o assunto, parecia que tal problemática não era comum no cotidiano dessa escola, mas mesmo assim a primeira sugestão apresentada para o enfrentamento do caso foi a tentativa de “criminalização” do problema.

Mediados ou não pela proximidade e pelo envolvimento com seus alunos, muitos professores expunham suas percepções, com sugestões que variavam “do lavar as mãos” frente à problemática, a uma reflexão pedagógica sobre o tema, no qual a escola tem um papel imprescindível. Assim, quando consultados sobre a necessidade da presença da patrulha escolar, todos os professores presentes discordaram, mas por diferentes razões. Um deles argumentou: “Olha, eu não chamaria a polícia não. Acho que se você chamar só vai se expor e aí o que pode ocorrer é esses alunos ficarem lhe marcando, até porque, muitos desses aí não tem nada a perder. Quer um conselho? Deixe isso pra lá, querem fumar, fumem” (Professor A).

Alguns concordaram com esse posicionamento, outros discordaram. Uma professora contrária à opinião do colega, expressou, defendendo o diálogo:

Eu discordo da presença da polícia aqui na escola, não vejo necessidade disso. Acho que esse tipo de problema pode e deve ser resolvido através de uma boa conversa, até porque os rapazes que foram pegos fumando não são tão trabalhosos assim. Um deles era um pouco indisciplinado, mas já melhorou bastante, pelo menos nas minhas aulas, não sei se nas aulas dos demais colegas (Professora B).

Tal opinião foi acatada pela maioria, sendo então definido que a coordenação pedagógica procurasse dialogar com esses alunos sem julgá-los, porém, demonstrando a firmeza de que não seria permitido esse tipo de comportamento no interior da escola.

Um aspecto importante observado nesse episódio foi o exercício do diálogo enquanto processo educativo fundamental no encaminhamento de soluções para a superação das dificuldades vividas no cotidiano escolar. O diálogo enquanto prática da liberdade exige dos homens e mulheres uma visão e postura desafiadoras diante dos problemas da realidade que os impedem de humanizar-se (FREIRE, 2005). Essa postura de enfrentamento faz-se esperançosa à medida que os sujeitos percebem a potencialidade de sua capacidade de transformação. Assim, como afirma Paulo Freire:

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas, num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens (FREIRE, 2005, p. 105).

Na concepção problematizadora da educação, o diálogo é uma exigência fundamental que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido (SOARES, 2006), não a partir da imposição de um determinado tipo de saber tido como verdadeiro, ou da negação do conflito, mas, a partir da vivência de uma diversidade de saberes. Tal postura exige a vivência cotidiana de uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1997), pedagogia essa, como prática democrática da decisão, “não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também enquanto processo pedagógico, aprendendo a democracia pela prática da participação na decisão” (LIMA, 2011, p. 3).

5.1.1.3 Cena 3: A eleição para Diretor da Escola Sólon de Lucena: a prática da democracia no cotidiano escolar

Dia 16 de dezembro de 2010 aconteceu a eleição para a escolha do novo grupo gestor da Escola Sólon de Lucena (Diretor e coordenadores pedagógicos dos turnos diurno e noturno). Apenas uma (01) chapa foi inscrita para o pleito. Cheguei à escola às 19h, apesar de ser um dia “normal de aula”, na prática todos estavam de certa forma contagiados pelo “clima do processo eleitoral”, a escola parecia estar em festa, com os corredores mais ocupados do que as salas de aulas. Aproveitei para observar os movimentos e conversas tecidas nesses lugares, onde era possível verificar a formação de pequenos grupos, seja de alunos ou de professores, cujos diálogos envolviam a eleição para diretor da escola.

Entrei na sala dos professores, três professores comentavam sobre o pleito eleitoral. Ao me verem, me convidaram para a conversa. “Pode chegar, Elizabete, estamos conversando sobre a eleição”. A questão central era a preocupação com os resultados do pleito, mais especificamente, se atingiria ou não o quórum no processo eleitoral, pois a participação da comunidade escolar no turno diurno ficou muito abaixo do esperado. O receio era o de que se

o quórum eleitoral não fosse atingido, a escola poderia correr o risco de ter o novo diretor nomeado pelo governador do Estado e não escolhido democraticamente. Procurei saber como viam esse momento, principalmente o por quê da pouca participação de docentes e alunos do turno diurno, já que a eleição para diretor das escolas sempre fora uma bandeira de luta dos movimentos sociais e dos próprios professores.

O que pude observar nas suas falas, é que, para estes, a pouca participação no processo eleitoral tinha uma relação intrínseca com dois aspectos: por um lado, a apatia política de muitos professores e alunos resultando na pouca importância da escolha dos novos gestores; e por outro, a pouca aceitação do nome da professora que encabeçava a chapa, principalmente, por parte dos alunos do diurno. Um professor declarou: “O problema é que tem colegas que acham que seu papel se resume a dar aulas e aí não se envolvem em praticamente nada, principalmente num processo eleitoral”. Outra professora complementou: “É, o problema também é que tem muitos professores que não são efetivos, então, a maioria não se envolve mesmo”. Quanto à rejeição ao nome da professora que “encabeçou” a chapa, foi comentado que “a professora não é muito popular, a relação dela com os alunos não é das melhores, só que não apareceu ninguém que quisesse se candidatar”.

Perguntei o que achavam da participação dos alunos de EJA no processo eleitoral. De acordo com a opinião desses professores, a grande participação dos alunos da EJA podia justificar-se por um lado, pela vontade que estes tinham em mudar a coordenação do noturno e por outro, o nome da professora para a coordenação do noturno era bem aceito por eles.

O nome da professora para a coordenação pedagógica do noturno salvou a eleição. Ela é muito querida pelos alunos de EJA, na verdade, o comparecimento desses alunos praticamente garantiu a eleição da chapa, porque se não fosse essa grande participação do pessoal do noturno, acho que não atingiríamos o quórum do processo eleitoral (Professor C).

Eu acho que a participação dos alunos de EJA foi um recado. Eles mostraram que queriam uma mudança na coordenação pedagógica do noturno (Professora D).

O atual coordenador é gente boa. O problema é que muitas vezes, ele trata os alunos de EJA como crianças ou como pessoas que não querem nada (Professora E).

De fato, percebi em diversos momentos a demonstração de carinho para com a professora candidata à coordenação pedagógica do noturno, sempre que ela entrava nas salas de aula e/ou conversava com os alunos nos corredores. Quando entrou na sala de votação foi bastante aplaudida. Uma aluna ressaltou: “professora, só vim pra aula hoje porque era a eleição e não podia deixar de votar na senhora”. A reflexão acerca da participação dos sujeitos que fazem a Escola Sólon de Lucena na eleição para diretor e coordenadores pedagógicos aponta para o entendimento de que mesmo que essa participação não tenha o mesmo significado para todos, até pela invisibilidade destes, e nem seja resultado de uma dinâmica

organizada, é um momento que se potencializado como processo educativo pode se constituir como elemento fundamental para a construção de práticas emancipatórias, uma vez que podem constituir-se como alternativas de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídas cotidianamente.

Como afirma Giroux (1992), a escola é um espaço contraditório construído histórica e socialmente por uma complexa rede de relações de cultura e poder em que podem ser vividas experiências conservadoras e/ou transformadoras. Nesse sentido, é fundamental compreender como essa dinâmica se expressa, tanto através das práticas de linguagem, quanto das relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem a escola, bem como da sua veiculação por meio do currículo. Entendo que trazer alguns episódios vividos/observados no cotidiano da Escola Sólon de Lucena contribui não só para perceber como se configuram tais relações, como também para ampliar a nossa compreensão a respeito, identificando alternativas que podem ser potencializadas como *fazeressaberes* emancipatórios (OLIVEIRA, 2010), rompendo, assim, a lógica da racionalidade moderna (SANTOS, 2007), que considera como “não-credíveis” tais alternativas.

Assim como Lopes (2010b) que, apoiado em Boaventura Santos discute as “dinâmicas invisíveis” ou “não-credíveis” manifestas por meio de expressões cotidianas, encarando-as como possibilidades emancipatórias a serem potencializadas (OLIVEIRA, 2010), acredito que as “ações transitórias”, observadas/vividas no cotidiano de EJA da Escola Sólon de Lucena, “exatamente por habitarem uma dinâmica de marginalidade, de táticas montadas em jogos de cintura inusitados por parte de indivíduos e grupos em movimento, possam ainda produzir resistências criativas em contraposição ao pensamento imponente – típico da racionalidade indolente” (LOPES, 2010b, p. 97), fomentando a emancipação dos sujeitos.

5.1.2 Cenário 2 - AS SALAS DE AULA: sobre os *saberesfazeres* cotidianos

5.1.2.1 CENA 1: Aula de Física na turma do 1º ano A

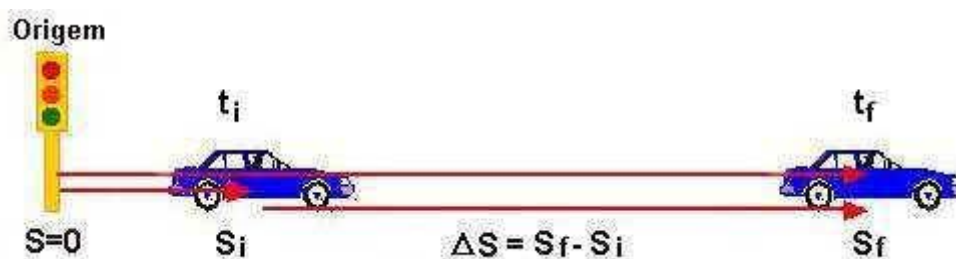
“Eita que chegou aluna nova na nossa turma, gente!” Essa fala de um aluno pareceu sintetizar a primeira impressão que minha presença provocou na turma do 1º ano A. Logo

após a professora me apresentar à turma, expus os objetivos do meu trabalho de pesquisa justificando minha presença na escola. Todavia, alguns alunos continuaram tecendo comentários, parecendo que ainda não estava claro o motivo de eu estar ali. “Ah, então vem saber como são nossas aulas, né?” “Que nada, se é professora da universidade e se faz doutorado, então ela veio saber se os professores sabem ensinar!” “Ah, se for isso mesmo, então olhe direitinho, porque tem uns professores aqui que sabem, mas não sabem ensinar, sabe como é que é, né?” Encerrando esse momento de contato inicial, um aluno disse: “Seja o que for, seja bem-vinda, professora”. Assim, o que marcou minha percepção inicial foi a receptividade dos alunos à minha presença na sala de aula.

Escolhi sentar numa cadeira que ficava ao fundo da sala, próxima à janela, pois o lugar possibilitava-me uma melhor visibilidade de toda a turma. As cadeiras ficavam organizadas em fileiras. Na parte da frente, próximo ao quadro e à porta, ficavam os alunos “mais participativos”. Próximo às janelas, os alunos mais adultos e ao fundo da sala, os “conversadores e/ou mais barulhentos”. A frente da sala é marcada pela presença do professor, que costuma percorrer toda a sala para inspecionar as atividades dos alunos ou oferecer ajuda, como observado nas aulas de Química e Física, principalmente. Nas diversas turmas observadas, a dinâmica nas quatro disciplinas (Biologia, Física, Química e Matemática), em grande parte, era composta por momentos de explicação do conteúdo e de resolução ou correção dos exercícios propostos. Para a explanação dos assuntos trabalhados, no geral, os professores usavam a lousa como instrumento de exposição dos conteúdos baseados em apostilas com os assuntos condensados, elaboradas por eles.

Nessa aula de Física, o tema era “cinemática” e o foco, “deslocamento e distância”. A professora começou lembrando à turma que iriam responder um exercício sobre o assunto que fora explicado nas aulas anteriores. Em seguida, entregou um exercício mimeografado para que fosse respondido em dupla. Um aluno perguntou: “É prova, professora?” A professora respondeu: “Não, não é prova, é um exercício para que vocês possam tirar dúvidas e para começarem a se preparar para as provas”. Na medida em que as duplas iam respondendo, a professora solicitava aos alunos as respostas e fazia apontamentos no quadro. Na condução das atividades, percebi sua preocupação em instigar e motivar os alunos para que tentassem responder, estes, demonstravam muita dificuldade. Um aluno que estava sentado no fundo da sala falou baixinho: “Oh, negócio difícil de entender”. A professora, por sua vez, demonstrava muita paciência em explicar o assunto. Entretanto, problematizava e contextualizava muito pouco as questões.

Num exercício proposto, a ser respondido em dupla, cuja abordagem era sobre “velocidade média, deslocamento e tempo” – a figura abaixo²⁹ e a fórmula para a resolução do problema foram tomadas como referencial para algumas questões (ver propostas do exercício abaixo).



Velocidade média entre dois instantes é a variação de espaço ocorrida, em média, por unidade de tempo.

$$v_m = \frac{\Delta S}{\Delta t}$$

$$v_m = \text{velocidade média (m/s, km/h)}$$

$$\Delta S = S_f - S_i$$

$$\Delta S = \text{deslocamento (m, km)}$$

$$\Delta t = t_f - t_i$$

$$\Delta t = \text{tempo (s, h)}$$

1. Suponha que um carro gaste 3 horas para percorrer a distância de 45 km. Qual a velocidade média deste carro?
2. Um automóvel passou pelo marco 30 km de uma estrada às 12 horas. A seguir, passou pelo marco 150 km da mesma estrada às 14 horas. Qual a velocidade média desse automóvel entre as passagens pelos dois marcos?

Após algumas explicações, a professora solicitou aos alunos que respondessem o exercício. Entretanto, a maioria demonstrava bastante dificuldade, reclamando não entender a proposta e não saber como resolver. A professora afirma: “Gente, eu expliquei tudo isso na aula passada. É só ter um pouco de paciência, ler com atenção que vocês conseguem”. Logo depois, dadas às dificuldades dos alunos, a professora passou a apresentar a questão no quadro, ao mesmo tempo em que ia respondendo e explicando.

Durante esse processo, um dos alunos conseguia interagir bastante, demonstrando maior facilidade em entender o assunto. Percebendo isso, a professora solicitou ao aluno: “Adriano, vejo que você está entendendo bem o assunto, você não poderia nos ajudar? Por favor, venha aqui à frente e tente responder essa questão (anotada no quadro). Do seu jeito, tente explicar para seus colegas a sua compreensão. Você é caminhoneiro, tenho certeza que entende bem esse assunto”. A solicitação foi aceita por Adriano, porém, ponderou que não iria ao quadro, pois tinha vergonha e medo de errar. Falou o seguinte: “Ah, professora, eu vou

²⁹ Questões do exercício mimeografado trabalhado pela professora em sala de aula.

falar daqui mesmo, a senhora vai escrevendo aí no quadro, certo?” Diante da resistência do aluno, a professora acatou sua proposta, passando a instigá-lo e a fazer anotações no quadro, tanto da explicação quanto das respostas dadas por Adriano. Na sua explicação sobre como calcular a velocidade média desenvolvida num determinado trecho de viagem, usou exemplos do seu cotidiano de trabalho como caminhoneiro, conseguindo envolver mais a turma na discussão sobre o assunto da aula.

Foi possível perceber que, mesmo diante dos limites e dificuldades enfrentadas no sentido de realização de aulas contextualizadas e participativas, a professora Helen cria currículo cotidianamente ao incorporar na sua prática os conhecimentos dos alunos, além de respeitar seus limites de aprendizagem, conforme foi possível identificar na condução de algumas aulas.

Tais aspectos demonstram que professores e alunos em ação, nos cenários de seus *saberes-fazer*s pedagógicos, tecem trajetórias singulares e significativas, criando currículos no cotidiano da sala de aula, na medida em que os docentes trabalham os conteúdos de ensino tradicionais dialogando com os saberes dos alunos. Como defende Oliveira (2003), essas vivências, quando consideradas em sua legitimidade e validade de experiências, ampliam nossa compreensão acerca de tudo aquilo que a realidade comporta. Assim, precisamos superar o lugar de inexistência que lhes é atribuído por um modo de pensar as práticas que as considera “descartáveis, ininteligíveis ou invisíveis”, desconstruindo os modos dominantes de pensar e fazer a educação e os currículos.

É nesse sentido que Oliveira (no prelo) defende que captar nos currículos praticados o que neles é criação, reinvenção, para além daquilo que é imposição, norma curricular, levando à ideia dos modos de fazer, de produzir currículos reais, permitiria “a desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias – promotoras das ecologias entre saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção – desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos” (OLIVEIRA, no prelo).

Retomando a experiência de Física, às 19h40min terminou a primeira aula, só deu tempo de responder duas das seis questões do exercício. Os alunos reclamaram da mudança no horário das aulas dessa disciplina. Uma aluna reclamou: “Desse jeito tá difícil, quando a gente começa a entender alguma coisa acaba a aula, não sei por que as duas aulas de Física não são em bloco”. O horário nessa turma é fragmentado, são duas aulas semanais – a primeira aula da quinta-feira e a primeira da sexta-feira. Assim, ao final, a professora fez o seguinte comentário:

Quando defino os conteúdos a serem trabalhados, eu tento priorizar alguns conceitos que considero importantes, conceitos que acho que eles não podem terminar o ensino médio sem estudar. Eu também me preocupo em discutir com eles que os conhecimentos científicos estão presentes no dia a dia, que é importante aprender, entender esses conhecimentos, ficar por dentro das coisas, saber em que esses conhecimentos podem ajudar na construção da cidadania, que aprender Física não é só pra vestibular. Agora, na prática trabalhar esses conteúdos de forma contextualizada é muito difícil. Eu já tentei trabalhar os conteúdos me orientando pelo Projeto GREF (Grupo de Estudo de Ensino de Física), que é um projeto de reelaboração do Ensino de Física bem interessante, trabalha os conteúdos partindo do cotidiano dos alunos, do que eles já conhecem. Por exemplo, definem-se os conceitos a serem trabalhados, depois é feito um levantamento sobre os conhecimentos que os alunos sabem para a partir daí trabalhar os conceitos. É uma ideia interessante, mas é um trabalho que demanda tempo para o planejamento das aulas e para a realização das atividades em sala de aula, como também de materiais didáticos, só que com uma carga horária de apenas duas horas/aula é praticamente impossível. Na maioria das vezes quando começava uma determinada atividade não dava tempo de terminar, sem contar que infelizmente as nossas aulas nem sempre são em bloco, são fracionadas e isso dificulta mais ainda. Os alunos também começavam a cobrar para que trabalhasse outros conteúdos, principalmente aqueles que pretendiam fazer vestibular. Aí ficou muito difícil (Prof.^a Helen).

Percebi, a partir da narrativa da professora e da sua prática pedagógica, que não obstante os desafios e problemas comuns às práticas de EJA, há uma preocupação em discutir os conhecimentos científicos não como fins em si mesmos, ou do ponto de vista curricular, como temas preparatórios para o vestibular. O relato da professora sobre o processo de escolha dos conteúdos aponta esses aspectos:

Considero como importantes conteúdos como energia, a questão de força, leis de Newton, mecânica, máquinas térmicas, saber o princípio de funcionamento de uma máquina térmica. Deixo um pouco de lado a cinemática, porque envolve muito essa questão de gráficos, Matemática, os alunos têm muita dificuldade em Matemática. Então penso: ora os alunos que vem pra EJA já têm grandes dificuldades, se a gente não motivar se não procurar trabalhar os conteúdos de maneira menos chata, se a gente for trabalhar uma coisa que eles não se interessem, então eles terminam se desestimulando e pulando fora (Prof.^a Helen).

Compreendendo o currículo como artefato social e cultural (SILVA, 2005) é possível entender que a escolha dos conteúdos escolares se orienta por uma função seletiva. Seleção essa que vai além de uma simples definição de conteúdos e conhecimentos pertencentes aos diversos âmbitos do saber elaborado, sendo resultado de um emaranhado de concepções e práticas que se concretizam no espaço dinâmico da escola. Assim, quando a professora afirma que ao definir os conteúdos, sua preocupação é a de que os alunos não deixem de ver determinados conceitos da Física, ela faz essa escolha a partir de referenciais dessa área de conhecimento e de sua compreensão sobre o que considera relevante para a formação dos alunos de EJA.

5.1.2.2 Cena 2: Aula de Biologia no 2º ano A

Quando cheguei à escola os alunos estavam se dirigindo para as salas, resolvi ir para turma do 2º ano A, cuja aula era de Biologia. A professora iniciou seu trabalho lembrando que estava dando continuidade ao conteúdo (vírus) visto na aula anterior. Problematizou o assunto e a turma parecia bastante atenta, demonstrando interesse pela temática. Um aluno perguntou: “A gente viu isso no ano passado, professora?” A professora respondeu: “sim, agora vamos aprofundar um pouco mais”, acrescentou: “Eu sei que os nomes em Biologia são um pouco difíceis, mas a gente já viu isso um pouco no ano passado, então não é tão estranho assim”. Um aluno falou: “A gente viu, mas não aprendeu nada, né professora!” Ela não deu atenção a esse comentário.

A temática parecia interessante o que fazia com que os alunos interagissem tornando a aula bastante participativa. Num determinado momento, uma aluna perguntou: “professora, a minha mãe teve um problema com bactérias no estômago e teve que tomar remédios à base de bactérias, como se explica isso?” A professora aproveitou a pergunta e envolveu a turma numa discussão sobre o que são bactérias, sobre a diferença entre vírus e bactérias e sobre o processo de produção de vacinas. Um aspecto que me chamou a atenção foi a curiosidade dos alunos sobre os nomes científicos e populares de algumas bactérias. Um deles quis saber: “Professora, porque os nomes científicos das bactérias são tão difíceis, complicados?” A professora correspondeu ao interesse e passou a fazer uma discussão sobre os nomes científicos de algumas bactérias e o porquê da escolha destes, bem como dos nomes populares.

Mais perguntas sobre bactérias, vírus e virose surgiram. Assim, em um dado momento, a professora fez o seguinte comentário: “Gente, eu sei que esse assunto é interessante, que vocês têm muitas curiosidades, questionamentos, mas tem muitas perguntas que vocês fazem que muitas vezes fogem da minha condição de responder. Por isso, vou tentar responder o que sei, certo?” Um aluno afirmou: “Ah, professora, a senhora sabe!” Outro aluno destacou: “Professora, depois que você abandonou aquele livro velho suas aulas melhoraram bastante, agora são mais interessantes”. A professora riu e falou: “É, como a gente não tem material didático adequado para trabalhar aqui com vocês, nem tem uma capacitação que oriente melhor, a gente fica assim, tentando acertar. Faz de um jeito, se não dá certo, faz de outro, vai aprendendo com vocês. Mas, ainda bem que melhorou, né?”. Uma

aluna que estava sentada próxima a mim confessou: “Gosto muito das aulas de Biologia, a professora é muito boa, explica tudo direitinho”.

Foi possível perceber que na condução didática, a professora vivenciava um dilema: por um lado, favorecer a problematização e o envolvimento da turma na discussão da temática, e por outro, premida pelo pouco tempo disponível e a necessidade de dar conta do conteúdo programático previsto, “apressar” a explanação, conforme retrata: “bom, gente, eu sei que são muitas as questões e as curiosidades, mas, vamos adiantar, tem muito conteúdo que a gente ainda tem que dar conta”.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas no cotidiano das práticas de EJA, a professora nos seus *fazeressaberes* pedagógicos, preocupava-se em contextualizar os conteúdos aproximando-os das situações de vivência dos alunos, fomentando uma abordagem dialógica e problematizadora na medida em que ambicionava o envolvimento e participação da turma na busca de entendimento dos conhecimentos trabalhados. Assim, quando busquei saber sobre como pensa e organiza as aulas, afirmou: “Como a gente não tem material didático voltado para a EJA, aí o jeito é ir adaptando. Então, eu pego um livro didático que é do ensino médio regular, certo que muitas vezes não interessa a eles, mas vou tentando contextualizar, trabalhar o que acho que é importante e interessante para os alunos, porque se não for interessante pra eles não vai, não evolui” (Professora Val).

A prática pedagógica observada nas aulas da professora Val remete-nos à compreensão do currículo como criação cotidiana tecida por professores e alunos, na medida em que, através dos diálogos, diversas possibilidades emergem para que os *saberesfazeres* desses sujeitos, às vezes ainda invisíveis pela monocultura do saber científico, ofereçam indícios para a produção de uma ecologia mais ampla de saberes (SANTOS, 2007a). Tal perspectiva contribui para que as experiências compartilhadas que perpassam o cotidiano das salas de aula possam ser potencializadas, através de alunos com vez e voz na sala de aula. E estes, na tessitura de relações educativas dialógicas, possam produzir outros efeitos de saber, poder e ser, contribuindo para a desinvisibilização e valorização dos diversos conhecimentos presentes no espaço escolar, favorecendo a tessitura da emancipação social.

5.1.2.3 Cena 3 – Aula de Matemática no 2º ano B

Cheguei à escola com antecedência de dez minutos para o início das aulas. Os alunos seguiam para as salas e acompanhei a turma do 2º ano B que ia ter aula de Matemática. Ao entrarem, começaram a discutir o indeferimento da isenção da taxa de matrícula para o vestibular da UEPB. Um dos que tiveram as inscrições indeferidas, porque a escola não tinha enviado a documentação completa, reclamou: “O problema foi a declaração que a gente pegou aqui na escola, ficou mal feita, incompleta. Não ficou claro que a gente termina o ensino médio esse ano, não. Só ficou dito na declaração que a gente faz o 2º ano”. Nesse momento o professor entrou na sala e escutou. Logo depois ponderou:

Gente, mas de fato e de direito vocês são alunos do 2º e não do 3º ano! Vocês só podem dizer que fazem o 3º ano no próximo semestre, se forem aprovados. Mas agora, em maio de 2010, vocês são alunos do 2º ano. Portanto, se é exigido uma declaração de que você é aluno concluinte, a escola não podia inventar isso! Mas, se vocês acham que a escola ou a universidade errou, vão procurar seus direitos. Conversem com o coordenador pedagógico, vejam o que podem fazer. O que não dá e não resolve nada é ficar aqui batendo boca sem fim! (Prof. Emiliano).

Depois da fala do professor, um aluno saiu da sala retornando logo em seguida. Pouco tempo depois, o coordenador pedagógico pediu licença ao professor, entrou na sala e explicou:

Gente, eu vim aqui porque estou sabendo que está tendo um mal entendido sobre o indeferimento da isenção das taxas de inscrição de vocês. Tem gente que tá achando que o problema foi a declaração enviada pela escola. Gostaria de deixar claro que não teve erro nenhum na declaração. Ora, nós fizemos uma declaração de que vocês são alunos de EJA e que cursam o 2º ano, não podíamos inventar que vocês fazem o 3º ano, isso é crime! (Coordenador pedagógico).

Um aluno questionou: “Sim, professor, a gente faz o 2º ano agora. Quando a gente for fazer o vestibular no final do ano, a gente estará encerrando o 3º ano, portanto, o ensino médio!” O coordenador retrucou: “Aí é que tá o problema. Eu não posso afirmar uma coisa num documento que não corresponde à verdade. Ou seja, nesse momento vocês fazem o 2º ano e, mesmo sabendo que no próximo semestre vocês podem fazer o 3º ano, quem me garante que todo mundo vai passar?” Em seguida, outro aluno interveio: “Quer dizer, então, que se a gente quiser fazer vestibular tem que pagar a taxa ou então esperar pra 2012? De que adianta terminar o ensino médio antes, de que adianta fazer a EJA?” Depois da fala do aluno, o coordenador pedagógico sugeriu: “Olha pessoal, se vocês acham que estão sendo lesados

nos seus direitos, por que o grupo não se reúne e vai à promotoria pública ou procura um advogado de ofício? Procurem se informar na Casa da Cidadania como encaminhar uma questão dessas!” E completou: “Bom, é isso o que tenho pra falar pra vocês. Vou sair, senão vocês não terão mais aula de Matemática hoje, né professor?”.

A discussão sobre a problemática ocupou o espaço da primeira aula sendo encerrada pelo coordenador sem nenhuma orientação concreta aos alunos de como tentar contornar e/ou resolver tal *imbroglio*. Essa situação demonstrou não só a desresponsabilização da escola sobre um problema real como também apontou a desconsideração das especificidades da EJA pela UEPB. O fato traz a confirmação de que essa modalidade educativa tem como forte marca valores precários comumente aceitáveis por parte da população. Como afirmam Gomes e Carnielli (2003, p. 50-51):

Sendo educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação. Ela é menos estruturada, até por força da flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos; o ensino não é compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar; sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos; seus objetivos em parte são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também a educação continuada. Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, na maior dificuldade de obter recursos e na elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários.

Depois da saída do coordenador, o dilema sobre o assunto persistiu até que o professor entrevistou: “E aí pessoal, vamos lá? Precisamos começar a aula. Hoje nós vamos responder umas questões sobre MATRIZ, é uma revisão desse assunto. Vou escrever aqui no quadro e vamos tentar resolver, ok? Gostaria de voluntários pra tentar resolver as questões aqui no quadro!” A aula foi bastante participativa, porém, com a atenção de uma pequena parte da turma. Após uma explicação geral, o professor colocou as questões no quadro e passou a convidar os alunos para responderem.

Inicialmente, os alunos resistiam, porém, com o estímulo e a motivação do professor, aos poucos os voluntários iam se apresentando. Sempre que um deles tentava responder e/ou respondia uma questão, o professor motivava e elogiava-o pela participação, bem como envolvia a turma no processo de correção. “E aí pessoal, a resposta está correta?” Se a resposta estivesse errada, ele instigava outros alunos a tentarem responder até chegarem à resposta correta. Num dado momento, convidou uma aluna mais idosa (dona Jacira) para ir ao quadro. “Venha aqui responder essa questão, dona Jacira!” A aluna disse: “Ah, professor, não dá pra ir não. Eu não sei resolver, além do mais ir aí pra frente, eu fico toda atrapalhada”. O professor insistiu: “Venha tentar, se a senhora não conseguir, não tem problema, a gente

resolve juntos”. Convencida pelo professor, dona Jacira foi ao quadro e com a ajuda dele e da turma conseguiu resolver a questão proposta. O professor comemorou: “Tá vendo como a senhora consegue?” Ela, então, ao resolver a questão, foi aplaudida pela turma.

Ao final da aula, o professor fez o seguinte comentário:

Ensinar Matemática aos alunos de EJA não é tarefa fácil. Primeiro, porque eles, no geral, têm muitas dificuldades e segundo, muitos já vêm com uma visão de que Matemática é muito difícil que, portanto, não conseguem aprender. Na verdade, esse medo que é muito comum na Matemática, muitas vezes é um medo alimentado por professores que se dizem donos da Matemática, só que ninguém é dono do conhecimento. Então, eu procuro trabalhar a Matemática. Primeiro, tento tranquilizar os alunos, tento desmascarar esse conceito que se tem da Matemática como o bicho papão da escola, até porque isso depende também da metodologia que o professor utiliza. Procuro atender os alunos de uma forma ampla, aberta. Procuro interagir com eles, mostrar pra eles que a Matemática não é esse bicho, não. Depende muito do professor, mas também depende muito dos alunos, do interesse, da motivação. Nessa turma, por exemplo, tem senhoras que estão na EJA desde o Ensino Fundamental e hoje estão concluindo o Ensino Médio, tem muitas dificuldades em Matemática, mas são perseverantes. Ou seja, têm dificuldades nos conteúdos, têm! Mas, têm boa vontade, não faltam, participam. Então, quando vou avaliar, vou ver apenas os conteúdos? Não! Procuro ver, observar também outras aprendizagens, outros conhecimentos que aprendem! (Prof. Emiliano).

A atitude do professor frente à resistência e ao “medo” que os alunos tinham da Matemática, demonstrou seu respeito por eles, e a crença na capacidade desses alunos, na medida em que os instigava e os motivava a participarem da aula ajudando-os a superarem suas dificuldades e a desconstruírem visões negativas sobre suas capacidades cognitivas. Assim, sem encontrar meios de trabalhar pedagogicamente numa perspectiva de ecologia entre saberes, o professor contribui para a emancipação pela horizontalização que promove entre sujeitos e o reconhecimento dos direitos e as possibilidades que os alunos têm de aprender. Sobre esse aspecto, me reporto a Arroyo (2003) quando afirma que trabalhar com educação de jovens e adultos, exige do professor a compreensão de que os sujeitos da EJA chegam na escola “carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores” (ARROYO, 2003, p. 7).

É, neste sentido, que Kooro (2006) defende que ao pensar as funções da Educação Matemática para os alunos de EJA que são fortemente marcados pela exclusão, é fundamental considerar suas necessidades e reconhecer suas histórias de vida, seus saberes e sua cultura, “para então tomar decisões que busquem possibilitar sua re-inclusão e uma melhor

compreensão sobre a realidade, aumentando sua autoconfiança, senso crítico e a capacidade de tomar decisões” (KOORO, 2006, p. 115).

Todavia, a exemplo do que observei nas aulas das outras disciplinas, o professor de Matemática também se depara com o desafio de trabalhar os assuntos de maneira contextualizada e problematizadora, ao mesmo tempo em que tem que dar conta dos conteúdos selecionados nos currículos da “escola regular” dentro do tempo disponível, em função das peculiaridades dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.1.2.4 CENA 4 – Aula de Química no 3º ano

As aulas de Química no 3º ano eram a terceira e quarta aulas, ou seja, antes e depois do intervalo. Essa turma era a maior do Ensino Médio, com quarenta alunos matriculados (vinte e cinco mulheres e quinze homens). Destes, oito já haviam desistido. De acordo com os professores, essa é a turma mais trabalhosa, mais barulhenta. A sala de aula do 3º ano é bastante ampla, a distribuição dos alunos é muito parecida com a que observei na turma do 1º ano A. Um pequeno grupo se concentra próximo ao quadro (os mais participativos), outros dois pequenos grupos nas laterais (no geral, são as pessoas de mais idade) e a maior parte senta-se no fundo da sala, conversando bastante durante as aulas.

No início, a professora convidou a turma para formar duplas para que respondessem a um exercício. Em seguida, entregou a atividade mimeografada e orientou que consultassem a apostila. Enquanto explicava as questões, um aluno lhe perguntou: “Professora, essa atividade é pra nota?”. Ela respondeu: “Vocês se preocupam muito com nota, não é? É uma atividade avaliativa, sim, quero saber se vocês entenderam os assuntos trabalhados”. Enquanto os alunos respondiam ao exercício, a professora procurava tirar as dúvidas que surgiam, indo a cada dupla sempre que era solicitada. Tal atividade foi concluída após o intervalo.

Logo após a conclusão da atividade proposta, a professora entregou a cada aluno a prova (avaliação) realizada na semana anterior (corrigida). Pediu para que dessem uma olhada, e, se quisessem, podiam questionar o que considerassem alguma correção injusta, bem como se quisessem podiam refazer alguma questão. Não foi feito nenhum comentário sobre a correção nem sobre as notas. Pouquíssimos alunos pediram para refazer. Uma aluna que estava próxima a mim, comentou: “Eu não gosto de química, mas a professora é muito boa.

Ela explica muito bem, aí até que dá pra aguentar essa matéria”. De fato, observei que a professora estabelece uma relação bastante amável e respeitosa com os alunos.

Percebi em todas as turmas que sempre que o professor passava uma atividade, fosse individual ou em grupo, era comum os alunos perguntarem se “valia nota”. Acredito que essas atitudes dos alunos tem uma relação com experiências de escolarização e de avaliação vividas nas suas trajetórias escolares. Experiências marcadas pela classificação das aprendizagens em certas ou erradas, que promovem e/ou retêm alunos em determinada série, que separam os alunos que sabem dos que não sabem. Concepções que reforçam, portanto, processos de subalternização nos alunos, levando-os a assumir o lugar da inferioridade como natural.

Em diversos momentos das aulas, foi possível visualizar esse processo de subalternização, a partir de aspectos como: na realização de atividades propostas pelos professores, mesmo quando os alunos sabiam resolver resistiam em participar, seja pelo medo de errar ou por medo de se expressar perante à turma; na concepção prévia de que aprender Matemática, Física e Química, principalmente, é algo bastante difícil, que ultrapassa suas capacidades cognitivas; na compreensão, muitas vezes, explícita por alguns alunos de que a aprendizagem é decorrente apenas da ação do professor.

Paulo Freire (2005) enfatiza que na sua relação com o mundo os sujeitos oprimidos quase sempre não se percebem como quem “conhece”, como quem tem um conhecimento, ainda que este seja no nível da pura *doxa*, descrendo de si mesmo, assumindo assim uma característica de autodesvalia. A prática pedagógica da professora Iracema parece configurar-se como um contraponto à avaliação tradicional muito comum no cotidiano escolar. Assim, quando envolve os alunos na reflexão sobre sua aprendizagem, quando propõe atividades em grupo para que haja uma maior interação, busca facilitar a aprendizagem dos conteúdos de Química, desenvolvendo uma lógica participativa na condução dos processos avaliativos. Com isso, pauta sua prática na inclusão, no diálogo, na construção da autonomia, na corresponsabilidade com o processo ensino aprendizagem. Essa perspectiva emerge na sua narrativa:

Hoje eu trabalho diferente, fui aprendendo na marra. No início eu era aquela professora que fazia questão de ficar distante dos alunos. Fui aprendendo e entendendo que os alunos de EJA, ao voltarem pra escola, precisam encontrar acolhimento, ser motivados, precisam que a gente acredite neles. Como na EJA tem alunos com níveis bastante diferentes de aprendizagem, quer dizer, tem alunos com muita dificuldade em Química, como os alunos mais idosos, e outros que têm mais facilidades, como os mais jovens, então eu procuro fazer diversos tipos de atividades. Atividades em pequenos grupos porque um ajuda o outro. Antes, isso era uma coisa que eu não fazia, não botava pra fazer trabalho em grupos. Hoje, eu faço muito esse tipo de atividade, eu pego aquele aluno que tem uma facilidade maior e coloco com outros que tem mais dificuldade, coloco alunos mais jovens com mais idosos. Sabe, eu fico pensando, uma pessoa com 50, 60 anos, não tem sentido reprovar essa pessoa, até porque, no geral esses

alunos mais idosos dificilmente faltam, vem praticamente todos os dias. Então todo e qualquer exercício que faço, eu vou avaliando o aluno, observo a participação, o interesse em fazer a atividade, corrijo as atividades nos cadernos. Por incrível que pareça, eles dão muita importância ao famoso “visto” no caderno. É tanto que assim que fazem qualquer atividade eles já cobram: “professora, passe o visto na minha atividade”. Eu digo: gente não precisa tanta preocupação assim com o visto, não. Mas eles insistem (Prof.^a. Iracema).

Fernandes e Freitas (2007) salientam que tal perspectiva de avaliação corrobora a proposta de uma escola mais democrática e inclusiva, atenta as mais diversas possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação “parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (FERNANDES, FREITAS, 2007, p. 22).

Na EJA, em função das suas especificidades e dos sujeitos que a compõem, é importante que os professores como praticantes do currículo, percebam e compreendam que a proposta pedagógica trabalhada em sala de aula incide sobre os processos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas discriminatórias e ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos.

Compreendendo que a perspectiva emancipatória situa-se na tensão entre aquilo que regula e o que se anuncia como emancipatório e que para a construção de possibilidades emancipatórias não basta apenas escolher o caminho, mas fazê-lo e refazê-lo ao caminhar (LEITÃO, 2004), as redes de *fazeressaberes* entrelaçadas nas práticas de EJA não se configuram apenas como perspectivas que emancipam ou regulam, mas que reúnem ambos os aspectos, sempre. Há indícios regulatórios como a compreensão da EJA apenas como reposição da escolaridade perdida, o entendimento de que a aprovação no vestibular é critério de eficácia do ensino, visões preconceituosas sobre os alunos de EJA como indivíduos destituídos de conhecimentos e de direitos, entre outros. Todavia, há, por outro lado, práticas que comumente são invisibilizadas que carregam elementos emancipatórios.

A preocupação dos professores em discutir os conhecimentos científicos não como um fim em si mesmo; o envolvimento dos alunos na reflexão sobre seu processo de aprendizagem; a motivação e o estabelecimento de relações mais subjetivas entre professores e alunos; práticas de avaliação contínua, sugerem possibilidades emancipatórias dos processos educativos que contribuem para a ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória (OLIVEIRA, 2003, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que serviu de base a este trabalho foi fortemente motivada pelo intuito de compreender quais significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos dessa modalidade educativa, bem como perceber quais aspectos dessas práticas apresentam-se como perspectivas de uma educação emancipatória. Em meio a contextos escolares extremamente adversos, em que se situam as práticas de EJA, e que, a despeito de ter como foco o cânone da escola regular com seus tempos, espaços e currículos delimitados, continua sendo tratada como educação de segunda classe, indagava-me sobre a possibilidade de existência de práticas educativas emancipatórias na EJA.

Assim, partindo do entendimento da emancipação social como processo inventivo que pode ser gestado em meio às contradições, nos múltiplos lugares e nas mais variadas dimensões da vida social por diferentes sujeitos em dinâmicas contextualmente circunscritas, como defendido por Boaventura Santos (1991) e, portanto, admitindo que nada é absolutamente emancipatório ou conservador, assumi o desafio de pensar a emancipação social, mais especificamente, a possibilidade de potencial emancipatório inscrito em práticas curriculares cotidianas de EJA na Escola Sólon de Lucena. Parti do pressuposto de que professores e alunos tecem nos cotidianos dessas práticas *fazeressaberes*, especialmente em seus currículos praticados, comumente invisibilizados, silenciados e/ou negligenciados pelo saber hegemônico, práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas (OLIVEIRA, 2003).

Todavia, compreendo que o campo da educação de jovens e adultos é repleto de desafios que muitas vezes se configuram como “regulações” ou “situações-limites” que na prática pedagógica cotidiana da EJA traduzem-se em obstáculos, como os destacados a seguir:

- Contradição entre a progressiva afirmação dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na legislação educacional e a marginalização dessa modalidade educativa na agenda das políticas governamentais, nas estruturas das secretarias de educação e nas escolas, reforçando o caráter compensatório e atribuindo à EJA um papel menor, de segunda classe;
- Ausência de propostas curriculares específicas para a EJA, em especial para o Ensino Médio na maioria das escolas das redes públicas de ensino, em particular a rede estadual de ensino da Paraíba. Tal problema faz com que os professores se esforcem para adequar o currículo do chamado “ensino regular”

para a EJA, o que contribui para que essa modalidade de ensino transforme-se, muitas vezes, em arremedo do ensino regular.

- Compreensão de currículo como algo prescrito, cuja ideia surge fortemente arraigada em alguns professores. Assim, o que é praticado cotidianamente por professores e alunos, com frequência, não é assumido como currículo (PAIVA, 2004, p. 4).

Está lá, é praticado cotidianamente por professores e alunos, com frequência não é assumido como currículo, mas entendido como extracurricular, ou co-curricular. Fazê-lo emergir desses lugares subterrâneos em que se oculta, estabelecendo relações de confiança com os professores para que possam narrar suas experiências, os projetos que vêm sendo desenvolvidos, as atividades que acontecem “fora” do chamado “programa”, dando a todos eles legitimidade é fazer o que se tem chamado de emergência dos currículos vivos, praticados.

- Currículos homogeneizadores, fragmentados, muitas vezes, esvaziados de sentido para a maioria dos jovens alunos trabalhadores, quando nestes, o mundo do trabalho se apresenta apenas como uma promessa de futuro distante;

- Dificuldade de muitos professores em saber lidar com a heterogeneidade dos alunos, cuja demanda envolve motivações e diferentes necessidades de aprendizagem;

- Ausência de processos de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade educativa e falta de material didático adequado. Em relação ao material didático, tanto os professores, quanto os alunos reclamaram da falta de Livro Didático. De acordo com os mesmos, dada a grande quantidade de conteúdos e o exíguo tempo curricular da EJA, a adoção do Livro Didático facilitaria o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, porque se perderia menos tempo copiando os conteúdos no quadro. Assim, o Livro Didático foi apontado como material de significativa importância para melhor operacionalização do processo curricular, conforme aponta a professora Val:

Como a gente não tem material didático voltado para a EJA, aí o jeito é ir adaptando. Então eu pego um livro didático que é do ensino médio regular, vou tentando trabalhar o que acho importante e interessante para os alunos, só que isso demanda tempo pra planejar e organizar as atividades e outros materiais como papel e tinta para impressão, coisas que quase sempre a escola não dispõe.

- Rotatividade de professores que atuam na EJA, impedindo o estabelecimento de um sentimento de pertença desses sujeitos a essa modalidade educativa;

- A relação entre o tempo necessário para uma formação de qualidade e a aceleração dos processos de ensino-aprendizagem produzindo o aligeiramento e o utilitarismo dos processos formativos, principalmente pela pressão do mundo do trabalho, concorrendo para que a EJA se transforme em aceleração do ensino, entre outros obstáculos.

Entretanto, apesar desse quadro desalentador, há nas múltiplas tessituras cotidianas vividas/pensadas nas escolas experiências emancipatórias em que a ampliação do conhecimento ocorre a partir do diálogo entre diferentes culturas e diferentes saberes (ESTEBAN, 2008). Assim, em meio à diversidade de desafios presentes nas práticas de EJA, percebi a existência de práticas curriculares cotidianas, oriundas de experiências particulares tecidas por sujeitos reais que, se potencializadas, podem contribuir para um redesenho das práticas de EJA, engendrando aprendizagens relevantes com possibilidade efetiva de ampliação dos saberes e de perspectivas de emancipação social.

Perceber a existência dessas práticas exigiu o exercício de leitura dos indícios e pistas (GINZBURG, 1989) que sinalizassem a presença de saberes produzidos a partir das “astúcias” (CERTEAU, 1994) dos sujeitos reais, que nas suas práticas cotidianas criam fazeres reveladores de ações inventivas de currículo nas escolas. Para isso, mergulhei no cotidiano de EJA, observei as práticas educativas e ouvi as narrativas de professores e alunos a fim de descortinar aspectos emancipatórios inscritos no cotidiano de EJA. Tal reflexão apontou as seguintes constatações:

- Revelou que a experiência e o conhecimento dos professores são muito mais amplos e variados do que aquele conhecimento tradicional e hegemônico que todos imaginam perceber. Os professores de EJA, em especial os interlocutores dessa pesquisa, mesmo convivendo com complexas adversidades no seu fazer educacional, criam no cotidiano das suas práticas, novos saberes e tecem currículos para além do que é definido, para além do que é prescrito pelas normas. Ou seja, existem conhecimentos que são da ordem de experiências engendradas em táticas singulares presentes nas ações cotidianas do professor. Conhecimentos esses entendidos no sentido certeuniano como “artes de fazer” (CERTEAU, 1994). A questão do currículo escolar é um elemento importante a ser considerado no processo educativo de EJA. Este, entendido não como uma lista de conteúdos a

serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, “mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2003, p. 6). Nessa perspectiva, foi possível enxergar que professores e alunos, imersos nos cenários de seus fazeres pedagógicos cotidianos, tecem trajetórias singulares e significativas que quando consideradas em sua legitimidade e validade de experiências ampliam a compreensão acerca de tudo aquilo que a realidade comporta, potencialmente (OLIVEIRA, 2003). É a partir dessa concepção de currículo que se pode pensar a escola como instância política, um espaço propício para a construção de práticas educativas emancipatórias que podem contribuir para formação de uma consciência crítico-reflexiva de professores e alunos promovendo assim a autonomia desses sujeitos.

- Apontou para a compreensão de que em menor ou maior grau, há elementos da educação dialógica, problematizadora, conforme proposta por Paulo Freire, bem como a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos que permitem a superação da monocultura do saber, como proposta por Boaventura Santos, presentes nas práticas pedagógicas dos professores interlocutores da pesquisa, mesmo que implicitamente ou de maneira não claramente planejada, na medida em que desenvolvem ações que buscam, por um lado, romper com a lógica de inculcação, submissão e dominação da educação bancária, e por outro, efetivar práticas que buscam privilegiar a ação dos sujeitos a partir da problematização dos conteúdos, da ampliação do diálogo, da comunicação entre os sujeitos numa perspectiva de ecologização dos saberes.

- Havia, por parte dos professores, uma preocupação em recontextualizar os conteúdos, aproximando-os de situações vividas pelos alunos, a partir de uma abordagem dialógica e problematizadora, numa perspectiva freireana, na medida em que possibilitavam o envolvimento e participação dos alunos, na busca de entendimento dos conhecimentos trabalhados. Todavia, dada a complexidade comum às práticas de EJA, tal ação pedagógica não se configurava para os professores interlocutores da pesquisa como tarefa simples ou fácil de pôr em prática, dado que, desenvolver uma prática educativa nessa perspectiva exige que, no cotidiano da sala de aula, o professor perceba, constantemente, as conexões existentes e possíveis entre o universo cultural dos alunos de EJA, com toda sua diversidade e diferenças (vozes, identidades, subjetividades, dificuldades de aprendizagem etc.) e o universo da cultura

escolar. Tal prática requer do professor, conforme alerta Paulo Freire, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiando a educação bancária, e a ultrapassar a noção de mero transmissor de informações.

- O desenvolvimento de práticas participativas e solidárias no cotidiano da EJA foram evidenciados nos mais diversos momentos e espaços escolares: na horizontalização das relações entre professores e alunos e destes entre si; na preocupação dos alunos mais jovens com os mais idosos quando, da realização de atividades de Matemática, Química e Física, disciplinas que os alunos, em especial os mais idosos, demonstravam maiores dificuldades; no esforço dos professores em motivar os alunos a participarem e interagirem nas aulas, o que, no meu entender, representa não só o respeito aos saberes dos alunos, mas também a democratização dos saberes (OLIVEIRA, 2008). Tendo como referência as ideias de Boaventura Santos sobre a questão da formação das subjetividades democráticas necessárias à ampliação das práticas sociais emancipatórias, Oliveira (2008, p. 128) evidencia que:

A democratização dos saberes não é apenas a democratização do acesso a determinados saberes sistematizados e estruturados numa ordem reconhecida, que podem funcionar como auxiliares tanto na compreensão da realidade social como na melhoria da respeitabilidade social, em função do valor que é socialmente atribuído a esses saberes, mas também, e sobretudo, a democratização das relações entre os diversos saberes numa perspectiva de revalorização social dos saberes chamados “não-formais”, “cotidianos” ou do “senso comum” que integram nossas competências de ação social e que podem nos permitir pensar processos de tessitura do conhecimento-emancipação, ligado à ideia de solidariedade e a formas de relacionamento social fundadas não na “ordem” social auto-organizada, a partir de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada.

- O estabelecimento de diálogos entre os sujeitos do processo educativo, seja como perspectiva metodológica no “que fazer” didático, seja nas relações entre os demais membros da comunidade escolar, quando da discussão sobre os problemas vividos no cotidiano escolar e encaminhamentos das possíveis soluções. Acredito que essas percepções são importantes para pensar as possibilidades de desenvolvimento de propostas curriculares favoráveis à formação cidadã na perspectiva da cidadania horizontal e da democracia social, como defendido por Oliveira (2008).

Por fim, corroborando o pensamento de Oliveira (2003), acredito que muito já existe em nossas escolas que favorece uma visão otimista das possibilidades de enfrentamento dos problemas encontrados pelos sujeitos da escola, sobretudo daqueles que atuam na EJA. Não por defendermos soluções mágicas e/ou, divagações idealistas, mas exatamente por sabermos que estas não existem e que a impossibilidade de pensar assim, permite pensar e agir sobre a realidade cotidiana que vivenciamos. Tal postura exige recriar a prática cotidiana valorizando

as pequenas soluções, os *fazeressaberes* significados/significativos; transformando-a por meio de pequenas ações e mudanças, tecidas coletivamente pelos sujeitos do cotidiano escolar. Sobretudo, considerando as experiências criativas e criadoras de currículos, tendo consciência das dificuldades, mas acreditando que há caminhos para fazer sempre melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: _____. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez 2003.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Prefácio Continuando a conversa: apresentando o livro. In: FERRAÇO, C. E; OLIVEIRA, I. B; PEREZ, C. V. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et alii, 2008.

ANIBAL, Graça. A teoria crítica e a educação. **Revista Lusófona de Educação** (2010). Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

ARAÚJO, Patrícia C. A. **Educação intercultural: encontro entre culturas, diálogos de saberes**. (2006). Disponível em: <www.ibcperu.org/doc>. Acesso em: 05 dez.2012.

ARROYO, Miguel. **Uma escola para jovens e adultos**. Conferência: Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de reorganização e reorientação curricular, SP, 2003.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, M^a Amélia; GOMES, Nilmário.(orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AZEVEDO, Joanir G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês B. ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

BARONE, Patrícia. Saberes dos cotidianos: tecendo trilhas para novos modos de produção do conhecimento. In: **RAVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, v.1, n.2, out. 2009. Acessível em: <www.ueginhumas.com/ravelli> Acesso em: 12 fev. 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BASTOS, Ludimila C. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BEISEIGEL, Celso Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BEISEIGEL, Celso R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. Revista **Brasileira de Educação**, n.4, jan.-abr. 1997.

_____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: **REVEJ@** - Revista da Educação de Jovens e Adultos, v.2, nº 2, Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, ago/2008. Acessível em: <www.reveja.com.br> Acesso em: 07 outubro 2010.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do Trabalhador**: da escola tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2008; Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

BRANDÃO, Carlos R. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL/Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 32. ed. In. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados - Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara, Brasília, 2010. (Texto constitucional promulgado em 5 de out. de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 64/2010, pelo Decreto legislativo n. 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2011.

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007a.

_____. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja** – educação profissional técnica de nível médio, ensino médio: documento-base. Brasília, 2007b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. Ipea - **Relatório Políticas sociais**: acompanhamento e análise, mar./2008. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. SECAD. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008 (tradução Heloisa P. Cintrão, Ana R. Lessa).

CANEN, A. MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2011.

CANDAUI, Vera M^a. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan.-abr.2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículos sem Fronteiras**, v.11, n.2, jul/dez, 2011.

CARNEIRO, Fredson O. Educação e emancipação: o direito a partir da educação jurídica popular. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 29., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2010. Disponível em: <www.conpedi.org.br>. Acesso em: 23 jan. 2012.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, ago. 2007.

_____. FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho? In: TIRIBA, Lia. CIAVATTA, Maria. (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Ed. UFF, 2011.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas & através do espelho: o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, Alba M.P.D. Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: potencialidades da utopia democrática. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 7., 2008, Lisboa. [**Anais**]. Lisboa, 2008.

CARVALHO, Rosângela T. Alfabetização de jovens e adultos e interculturalidade. In: ARAÚJO, Patrícia C de A. OLIVEIRA, Iolanda C. **Aprimorando-se com Paulo Freire em natureza e cultura**. Recife: Bagaço, 2006. (Coleção Paulo Rosas, v .4).

_____. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2012. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIAVATTA, M^a. RUMMERT, S. M^a. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**. V.31, n.111. Campinas, SP. Abr/jun, 2010. Disponível em:<www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 mar. 2012.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino e EJA. In: TIRIBA, Lia. CIAVATTA, Maria. (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Ed. UFF, 2011.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: **Salto para o futuro – Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio**. Ano XIX, boletim 18. Brasília: MEC/SED, Nov/2009.

COSTA, Flávia D. **Expectativas dos jovens da EJA em relação à escola**. Joaçaba, SC: UNOESC, 2008. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, Marisa V. SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003.

COSTA, Rosenilda T. **Jovens negras em processo de escolarização na EJA**. 2009. Dissertação de (Mestrado) Departamento de Educação, UCG, Goiânia: 2009.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, M^a Cecília de S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a Reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar. AGUIAR, Márcia Ângela da S. BUENO, M^a Sylvia S. (Org.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Ed., 2002.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, jan.-abr. 2005.

DI PIERRO, M^a Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cad. CEDES, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, M^a Clara. (coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, Campinas, SP, 2005a.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b.

_____. (coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

DI PIERRO, M^a Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112. Campinas: SP, jul./set. 2010b. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2011.

DOMINGUES, José. TOSCHI, Nirza. OLIVEIRA, João. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.70, abr. 2000.

ESTEBAN, M^a Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In.: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Escolas que somem, reflexões sobre a escola pública e a educação popular. In: **Perspectiva**, v. 22, n. 01. Florianópolis, jan/jun. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

_____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 001., 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uamex.mx>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

FARIA, Elísio V. FARIA, Sueli Morais V. **Educação de jovens e adultos nos Brasil: dos discursos às práticas**. Revista Teoria e Prática da Educação, v.8, n.2, maio/ago., 2005.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B. PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? **REVEJ@: Revista da Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, Belo Horizonte, ago/2007. Disponível em: <www.reveja.com.br>. Acesso em: 05 maio 2011.

FEITOSA, Marcelo. O cotidiano escolar do ensino médio: um conto (des)conhecido da educação brasileira pós 1998. (mimeo). Disponível em: <www.pesquisa.uncnet.br>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FEITOZA, Ronney. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. Tese (Doutorado) - UFPB, PPGE, João Pessoa, 2008.

FERNANDES, Andrea P. **Jovens na EJA, perspectivas do direito e transferências: responsabilidade de quem?** 2008. Disponível em: <www.ulbra.br/3sbece/andreapf/pdf>. Acesso em: 8 maio 2012.

FERNANDES, Cláudia de O. FREITAS, Luiz C de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRAÇO, Carlos E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, C. E; OLIVEIRA, I. B; PEREZ, C. V. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et alii, 2008.

_____. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Série cultura, memória e currículo; v.6).

FIGUEIREDO, M^a Amparo C. Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. [Anais]. Recife, 2005. Disponível em: <www.paulofreire.org.br/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

FREIRE, Ana M^a. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: _____. CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: CIAVATTA, M^a. TIRIBA, Lia. (orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Ed. UFF, 2011. (Série Pesquisa em Educação: diferentes enfoques, 6).

GADOTTI, Moacir. Universidade popular dos movimentos sociais: breve história de um sonho possível. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro, n.14, p.78-83, 2003. Disponível em: <www.universidadepopular.org>. Acesso em: 18 set. 2009.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. Paulo Freire e a educação popular. Revista **trimestral de debate da FASE** (mimeo-digitalizada). Disponível em: <www.fase.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2009.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. Mudanças nas concepções atuais de Educação de Adultos. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda/PE. **Anais**. Brasília: INEP, 1994.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GELPI, Ettore. Educación permanente: história y perspectivas. In: _____. **Educación permanente**. Madri: Editorial Popular, 1990.

GERALDI, João W. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 601-610, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: 1992.

_____. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. McLAREN, P. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Cândido A. CARNIELLI, Beatrice L. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. ASSUNÇÃO, I. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? Revista **Brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan.-dez. 2004.

GONÇALVES, Amanda R. **Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial ao currículo praticado**. 2006. Tese (Doutorado) - UNESP, Rio Claro, 2006.

GUEDES, Edson C. **Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire**. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, UFPB, João Pessoa, 2007.

HADDAD, Sérgio. **O ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/REDC, 1987.

_____. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, n. 56, ano 11, out.-dez. 1992.

_____. DI PIERRO, M^a Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília-DF MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Escolarização de jovens e adultos. In: _____. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2005.

_____. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: **Reunião Anual da Anped**, 30., 2007, Caxambu. [Anais]. Caxambu, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/trabalhos_encomendados>. Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, Porto Alegre, jul.-dez. 1997.

IRELAND, Timothy. SILVA, José B. Diversidade de atores e pluralidade de caminhos na educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Transatlántica de educación**, n. 2, 2007. Disponível em: <www.dialnet.unirioja.es>. Acesso em: 09 fev. 2012.

KOORO, Méri B. **Uma análise curricular da matemática na educação de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado) – UNICSUL, São Paulo, 2006.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009, 48p. (Em questão, 6). Disponível em: <www.bdae.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2012.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Educar**, n.36, Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

LEITÃO, Cleide F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set/out/nov/dez, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.

LIMA, Licínio C. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez/2011. Disponível em: <www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 07 mar. 2012.

LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Eduardo S. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria. v. 35, n.1, p.125-18, jan.-abr. 2010a. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

LOPES, Eduardo S. **Praticantes de mundos**: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade. Tese (Doutorado) – UERJ, PROPEd, Rio de Janeiro, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, Brasília: INEP, Nov. 2009.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v.36, n.2, p.393-412, jul.-dez. 2011. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download>. Acesso em: 27 jan. 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, Danilo. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELO, Savana Diniz G. DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectiva para universalização. In: **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, v. 31, n. 84, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

MINAYO, M^a Cecília de S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago./2002.

_____. SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo. [et. al]. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOURA, Dante H. PINHEIRO, Rosa A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009 Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, maio/ago. 2010. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 mar. 2012.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. As artes do currículo. In: OLIVEIRA, Inês B. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004. (Série cultura, memória e currículo, v.4).

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: HARACMIV, Sônia M^a Chaves. **Dossiê: educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Educar em revista, v. 29, 2007. Disponível em: <www.educacao.ufpr.br>. Acesso em: 09 nov. 2009.

_____. ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

_____. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

_____. O pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação: práticas curriculares emancipatórias no cotidiano escolar. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2008, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro, RJ: Armazém das Letras Gráfica e Ed. Ltda, 2008b.

_____. SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).

_____. PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DPet alii, 2009.

OLIVEIRA, Inês B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, Ana Lúcia S.; MORAES, Salete C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Ed., 2009.

_____. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

_____. Cenas do cotidiano escolar: descobertas e invenções de pesquisas com narrativas imagéticas. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan/abr 2010b.

_____. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, v. 33, n. 2, Porto Alegre, maio/ago.2010c.

_____. TEIXEIRA, B. CAMPOS, M. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane. PINHEIRO, Rosa A. (orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. (no prelo).

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 – Especial. Campinas, SP, 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br Acesso em: 12 jan. 2010.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In. PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Jane. Onde a luta ensina: olhos de aprendiz no movimento social. **Revista Teias**, ano 3, n. 6, Rio de Janeiro, jul.-dez. 2002.

_____. ANDRADE, Eliane R. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.

_____. Concepção curricular para o EM na modalidade educação de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set/dez, 2006.

_____. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009a.

_____. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M. ALMEIDA, R. (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

_____. OLIVEIRA, Inês B. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

_____. PINHEIRO, Rosa. (orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal, RN: EDUFRRN, 2011.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARAÍBA/SEC. **Normas para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 247/2002 (2002) – Relatora Conselheira Vera Lúcia Lins Cavalcanti. Disponível em: <www.sec.pb.gov.br/cee>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Plano Estadual de Educação**. 2006. Disponível em: <www.sec.pb.gov.br/cee>. Acesso em: 15 fev. 2011.

PEREGRINO, Mônica. TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, set./dez. 2011.

PRESTES, Emília. Formação de professores no espaço da universidade: um enfoque sobre o currículo. In: PEREIRA, M^a Zuleide; CARVALHO, M^a Eulina; PORTO, Rita de Cássia. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

ROCHA JÚNIOR, D. O território cotidiano. **Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**. Brasília, v. 1, n. 6, 2007.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: ROMÃO, José E. GADOTTI, Moacir. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

ROSA, M^a Inês P. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. (org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. 2006. (mimeo).

RUMMERT, Sônia M^a. VENTURA, Jaqueline P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, n. 29, Curitiba, 2007.

SAMPAIO, Mariza. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, Vitória da Conquista/BA, jul/dez, 2009.

SANTOS, Boaventura S. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 32, jun. 1991. Disponível em: <www.ces.uc.pt>. Acesso em: 17 abr. 2010.

_____. (org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. **As tensões da modernidade**. (2005) Disponível em: <www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. AVARES, Manuel. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p.131-137, 2007. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php>. Acesso em: 28 abr. 2010.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia S. MORAES, Saete C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes, 2009.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, M^a Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M^a Josilene O. T. **A migração do ensino médio regular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: a realidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bronzeado Sobrinho – Remígio/PB**. Bananeiras, PB: UFPB/CFT, 2007.

SANTOS, Sônia R. M. A concepção de transformação social e de emancipação na extensão universitária: em busca de novos rumos. **Revista de Cultura Estudos Universitários da Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT**, Recife: UFPE, 2004. Disponível em: <www.ufpe.br/proext>. Acesso em: 28 maio 2010.

SCOCUGLIA, Afonso. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: PEREIRA, M^a Zuleide; GONÇALVES, Elisa; CARVALHO, M^a Eulina (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

SILVA, Beatriz P. T. Currículos na EJA numa perspectiva emancipatória: o que dizem as práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011. [Anais]. [S.l.], 2011.

SILVA, Hesley M. **Jovens do ensino médio noturno: demandas em relação à escola**. 2000. Dissertação (Mestrado) - UFMG/Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SILVA, Vívica de M. **Grupo escolar Sólon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande – PB (1924-1937)**. Dissertação (Mestrado) – UFPB, PPGE, João Pessoa 2009 Disponível em: <www.ce.ufpb.br/ppge/index.php>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SOARES, Eder. **A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado) - UNESP/ Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, 2006.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de O. (orgs). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 02, ago. 2011.

_____. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Carlos A. L. **O discurso e a prática da parceria entre estado e sociedade civil: o caso da parceria MEB e MEC no programa alfabetizando em parceria -1993/1995**. Dissertação (Mestrado) - UCB, Brasília: 1997.

SOUSA JÚNIOR, L. ARAGÃO, Wilson. **Ensino médio noturno na Paraíba: democratização e diversidade**. Brasília/MEC/SEB, 2006.

SOUSA, Sandra Z. OLIVEIRA, Romualdo. LOPES, Valéria. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

SOUZA, Janine. MOTA, Kátia. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36. set.-dez. 2007.

STRECK, Danilo. REDIN Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 maio 2010.

TAVEIRA, Eleonora B. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês B. ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p.60-69, jul.-dez. 2003.

VALE, E. C. OLIVEIRA, I. B. A resignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa, 2010.

VIRIATO, Edaguimar. GOTARDO, Renata. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja): reflexões sobre o currículo. **Currículo sem Fronteira**, v. 9, n.1, jan.-jul. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 26 jan. 2012.

VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.