





Construção
coletiva:
contribuições à
educação de
jovens e adultos

Brasília, agosto de 2005



© UNESCO 2005 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, ou da delimitação de suas fronteiras ou limites.



Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

ORGANIZAÇÃO:

Departamento de Educação de
Jovens e Adultos/Secad e Rede
de Apoio à Ação Alfabetizadora do
Brasil - RAAAB



edições MEC/UNESCO

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Katherine Grigsby
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial da UNESCO no Brasil: Célio da Cunha

Assistente Editorial do MEC: Fernanda Frade

Assistente Editorial da UNESCO: Larissa Vieira Leite

Revisão: Reinaldo Lima

Diagramação: Fernando Brandão

Projeto gráfico e capa: Edson Fogaça

© UNESCO, 2005

Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília :
UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

362p. – (Coleção educação para todos; 3).

ISBN: 85-7652-049-4

1. Educação de Adultos 2. Educação Universal 3. Democratização da Educação
I. UNESCO II. Brasil. Ministério da Educação III. RAAAB

CDD 379.2



COLEGIADO EXECUTIVO DA RAAAB

Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550, 2º andar , Cj. 22 Alto da Lapa
CEP: 05061-100 São Paulo, SP
Fone: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589
E-mail: ipf@paulofreire.org

DIÁLOGO - Pesquisa e Assessoria em Educação Popular

Rua Vigário José Inácio, 399, sala 411 Centro
CEP: 90020-100 POA/RS
Fones: (51) 3221-7476 e 9917-1788
E-mail: lsbo@terra.com.br

Projeto Escola Zé Peão – Paraíba

Centro de Educação – Ambiente dos professores, 13 e 14 Campus I UFPB Castelo Branco
João Pessoa - PB
Sintricom - Rua Cruz Cordeiro 75 Varadouro CEP 58010-120 – João Pessoa PB
Fones: (83) 3216 7687 e 3221 1807
E-mail: sintricom@veloxmail.com.br

COMISSÕES

Comunicação

Coordenadora: Jane Paiva - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Fone: (21) 2587-7881 – e-mail: janepaiva@terra.com.br

Políticas de formação

Coordenadora: Eliane Dayse Furtado - Universidade Federal do Ceará - UFCE
Fone: (85) 3281-5188 – e-mail: eliane_furtado@webcabo.com.br

Intercâmbio e mobilização

Coordenador: José Edson de Oliveira Lima - Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa
Centro de Educação da UFPE
Fone: (81) 21268809 - e-mail: cpfreira@paulofreire.org.br / jedsonlima@oi.com.br



SUMÁRIO

Apresentação	11
Políticas públicas de educação de jovens e adultos: trajetórias	15
Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil	17
<i>Maria Clara Di Pierro</i>	
Parceria: uma faca de muitos gumes	31
<i>Antonio Munarim</i>	
Educação de jovens e adultos: fios e desafios na construção de sua identidade	49
<i>Zenaide Maria Santos</i>	
Reconhecendo alguns conceitos	61
Um sonho que não serve ao sonhador	63
<i>José Carlos e Vera Barreto</i>	
Os direitos humanos na história	69
<i>Margarida Bulhões Pedreira Genevois</i>	
Alfabetização: a resignificação do conceito	87
<i>Magda Soares</i>	

Por dentro do mundo do trabalho	95
Uma prática educativa com operários da construção	97
<i>Timothy Ireland</i>	
Educação básica de jovens e adultos e trabalho	109
<i>Marisa Brandão</i>	
Contribuições da CUT para uma educação emancipadora.....	121
<i>Maristela Miranda Bárbara</i>	
Movimentos na diversidade	129
Uma política para educação indígena: as amarras da especificidade	131
<i>Marina Kahn</i>	
Identidades juvenis e escola.....	153
<i>Paulo César Rodrigues Carrano</i>	
As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos	165
<i>Joana Célia dos Passos</i>	
Vinte anos do MST: sempre é tempo de aprender	175
<i>Maria Cristina Vargas</i>	
Educadores em formação	189
Para pensar sobre a linguagem escrita do Mova-SP	191
<i>Ana Lúcia Silva Souza</i>	
Formação de educadores: aprendendo com a experiência.....	201
<i>Cláudia Lemos Vóvio</i>	
<i>Maurilene de Souza Bicas</i>	

Avaliação emancipatória no Seja: no tempo do fazer e do aprender	213
<i>Anézia Viero</i>	
<i>Cléa Penteado</i>	
<i>Sandra Rangel Garcia</i>	
O currículo e o ambiente escolar	219
A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão	221
<i>Miguel Arroyo</i>	
Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares.....	231
<i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	
O currículo das escolas do MST	243
<i>Roseli Salete Caldart</i>	
Da oralidade à escrita.....	259
Oralidade e escrita: notas para pensar as práticas de alfabetização	261
<i>Tânia Dauster</i>	
Experiências de leitores e ouvintes de folhetos de cordel	275
<i>Ana Maria de Oliveira Galvão</i>	
Roda de leitura: a leitura no centro do processo de formação de alfabetizadores de jovens e adultos	287
<i>Graça Helena Silva de Souza</i>	

Entender-se com a matemática	299
Explorando o uso da calculadora no ensino de matemática para jovens e adultos.....	301
<i>Antônio José Lopes (Bigode)</i>	
Educação matemática e EJA	321
<i>Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca</i>	
A matemática e a apropriação dos códigos formais	333
<i>Lucillo de Souza Junior</i>	
Epílogo	345
A política de educação de jovens e adultos no governo Lula	347
<i>Ricardo Henriques</i> <i>Timothy Ireland</i>	
Autores	359

APRESENTAÇÃO

A educação pública de qualidade é uma das principais vias para construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Nesse sentido, constitui-se em uma poderosa ferramenta para a mudança social. Em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui seus frutos e não se superam as desigualdades e a exclusão.

Essa perspectiva tem influenciado o desenho de políticas e o enfrentamento dos desafios que se avolumam no campo educacional brasileiro. Em especial, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – constituiu-se, nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social e assumiu novos contornos, sendo vista como modalidade educativa que transborda os limites do processo de escolarização formal, que abarca aprendizagens realizadas em diversos âmbitos e ao longo de toda a vida, que se orienta para a inclusão de milhões de pessoas jovens e adultas que não puderam iniciar ou completar os estudos na educação básica.

O processo de construção coletiva da EJA, refletido no título da publicação, não apenas indica o processo de organização dos textos que compõem esta publicação, elaborada em parceria com a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB, mas reflete os caminhos de construção coletiva da política pública nacional de educação de jovens e adultos, iniciada pela Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad com seus diversos interlocutores.

A RAAAB, originada de uma articulação de organizações não-governamentais (ONGs), na década de oitenta, hoje abrange educadores e coordenadores de programas de educação de adultos, pesquisadores, administrações públicas, movimentos sociais, sindicatos e outras entidades ligadas à área no Brasil. A Rede teve ativa participação em vários eventos e mobilizações ocorridos na última década destacando o seu papel na articulação dos Encontros Nacionais de Educação e Jovens e Adultos – Enejas, realizados anualmente desde 1999.

No processo de construção, os educadores são agentes sociais fundamentais, responsáveis por concretizar princípios em práticas educativas, sem os quais os desafios ainda presentes no campo educacional brasileiro não poderiam ser enfrentados. Esta coletânea se destina aos educadores de jovens e adultos, pelo reconhecimento do papel central que desempenham na educação e no desenvolvimento humano, com o objetivo de apoiar e fortalecer as ações que empreendem.

Os textos aqui reunidos — artigos, relatos de experiências e práticas — foram publicados nos dezoito números da Revista Alfabetização e Cidadania, publicação da RAAAB. Desde 1994, este periódico tem se constituído em um importante espaço para o intercâmbio de experiências, a sistematização de práticas e a disseminação de princípios e idéias por parte de pesquisadores, gestores de políticas, representantes de movimentos sociais, educadores e educandos que se inserem no campo da EJA. Entretanto mais importante, ao longo de sua história, a Revista tornou-se fundamental nos processos de formação de educadores.

Diferentemente da publicação original, aqui os textos foram reagrupados em oito blocos, acrescido o epílogo, perpassando dimensões e temas relevantes para todos os envolvidos diretamente na EJA. Em especial, abordam conceitos, informações e experiências que, além de orientar e inspirar educadores em suas

práticas, também servem como eixos para a ação reflexiva desses profissionais, tanto para análise crítica das políticas no contexto nacional e local em que a EJA se insere quanto para fundamentar e inspirar a elaboração de propostas educativas e exercitar o pensar sobre o fazer pedagógico.

Esse trajeto começa com um balanço das políticas e diretrizes traçadas para EJA no Brasil, a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e se encerra com uma apresentação das principais diretrizes da política de educação de jovens e adultos no Governo Lula, texto que se diferencia por ser o único inédito no livro.

Esperamos que esta coletânea ganhe vida nas mãos dos educadores, e que a leitura desses textos e o debate em torno de idéias e proposições alimentem a reflexão e fortaleçam as práticas pedagógicas que empreendem junto às pessoas jovens e adultas.

Timothy Ireland
pela Secad

Cláudia Lemos Vóvio
pela RAAAB



*Políticas públicas de educação de
jovens e adultos: trajetórias*



UM BALANÇO DA EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Maria Clara Di Pierro

Em julho de 1997 a UNESCO realizou em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea¹, em que 1.500 representantes de 170 países assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação².

A *Declaração de Hamburgo* aprovada na V Confintea atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para

¹ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, em 1985.

² Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa).

enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Dentre os temas abordados com prioridade pela *Agenda para o Futuro* aprovada na Conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. A educação de jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde.

Passados seis anos, a UNESCO realizou em setembro de 2003 uma reunião de balanço intermediário, com os objetivos de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V Confinteia, identificar novas tendências e preparar a próxima Conferência, que será em 2009. Esse encontro, realizado em Bangcoc, Tailândia, reuniu cerca de trezentas pessoas, entre representantes de quarenta organizações não-governamentais e delegações oficiais de cinquenta países³. O balanço da educação de adultos realizado na ocasião, sintetizado no *Chamado à ação e à responsabilização*, não foi otimista. Em quase todos os países houve redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida decorrente da prioridade concedida por agências internacionais (como o Banco Mundial) e governos nacionais à educação primária das crianças e adolescentes. O potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente e à prevenção da aids não tem sido adequadamente aproveitado.

³ O Brasil não enviou delegação oficial à V Confinteia + 6, embora o governo tenha remetido um documento de balanço. Um pequeno grupo de especialistas brasileiros provenientes de universidades, institutos, fundações e organizações não-governamentais participou da Reunião de Balanço Intermediário, a convite da UNESCO.

A TRAJETÓRIA BRASILEIRA ENTRE HAMBURGO E BANGCOC

Neste artigo, procura-se avaliar os seis anos transcorridos após a V Confinteia percorrendo rapidamente dois percursos. Primeiro, analisa-se em que medida as concepções e propostas gerais da Conferência foram assimiladas e influenciaram a educação de jovens e adultos no Brasil. A seguir, reúnem-se alguns resultados da educação de jovens e adultos, aferindo se as metas e compromissos assumidos em Hamburgo estão sendo alcançados.

I. A renovação conceitual e suas implicações para as políticas educacionais

Na *Declaração de Hamburgo* e na *Agenda para o Futuro*, a alfabetização é mencionada como necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, que serve de ferramenta para processos de transformação dos indivíduos e coletividades, especialmente quando vinculada a outros domínios da vida social como a saúde, a justiça, o desenvolvimento urbano e rural.

Nos anos recentes, a concepção de alfabetização como processo de letramento, que guarda similaridade com o conceito adotado em Hamburgo, ganhou terreno entre os estudiosos brasileiros⁴, mas programas e campanhas de curta duração que adotam práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético ainda constituem a estratégia de política pública mais difundida no país. São evidências disso: a insistência do Programa Alfabetização Solidária em manter um módulo de alfabetização de cinco meses, mesmo contra a opinião de muitos de seus participantes; o fato de o Programa Brasil Alfabetizado ter adotado, a princípio, temporalidade semestral;

⁴ Sobre este assunto, consulte o artigo SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito, *Alfabetização e Cidadania*, n. 16, s.d.

e o prestígio que ainda desfrutam em certos meios políticos e intelectuais projetos de alfabetização ainda mais breves⁵.

O alargamento que o conceito de formação de adultos adquiriu a partir da V Confinteia, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao largo da vida, também não foi plenamente assimilado entre nós. É verdade que a *Declaração de Hamburgo* influenciou o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais⁶, mas a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileiros continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil. Um exemplo da dificuldade que temos de cogitar outros meios, ambientes e processos formativos extra-escolares com adultos é o baixo grau de utilização da televisão e do rádio com fins educativos, apesar de sua larga difusão territorial e sua evidente influência sociocultural.

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde.

⁵ A metodologia difundida pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – Geempa, por exemplo, preconiza a alfabetização de jovens e adultos em apenas três meses.

⁶ O Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury relatou o Parecer 11 que subsidiou a Resolução 1/2000 do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos que sucederam à Conferência de Hamburgo, o Brasil aprovou e implementou planos e programas de alfabetização, elevação de escolaridade, qualificação profissional, saúde preventiva, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação na reforma agrária, sem que, contudo, se tenha logrado articular minimamente tais iniciativas em favor de uma aprendizagem integral das pessoas jovens e adultas. A desarticulação dessas iniciativas leva à dispersão de recursos escassos e limita o impacto social dos programas. Assim, não é incomum que programas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, de preservação do patrimônio histórico ou do meio ambiente desenvolvam metodologias e materiais educativos que são desconhecidos dos professores e jamais chegam às escolas. De outro lado, insiste-se em implementar programas de qualificação profissional ou extensão rural desarticulados da formação básica, que não alcançam os resultados esperados em razão do reduzido domínio de leitura, escrita e cálculo dos beneficiários.

2. Comparando as metas da V Confinteia e os resultados das políticas públicas

2.1. Alfabetização e educação básica

Um das metas da *Agenda para o Futuro* é a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica. Entre 1996 e 2001 o índice médio de analfabetismo no Brasil caiu de 14,7% para 12,4%, o analfabetismo funcional⁷ regrediu de 32,6% para 27,3%, e a escolaridade média dos jovens e adultos elevou-se de 5,8 anos para 6,4 anos. Foram progressos modestos, que não podem ser atribuídos

⁷ O IBGE considera analfabetos funcionais as pessoas que possuem menos de quatro anos de estudos.

apenas ao sucesso das políticas de educação de jovens e adultos, pois se devem em grande parte à ampliação de oportunidades escolares para as novas gerações.

Para alcançar a meta estipulada em Hamburgo, de reduzir em cinquenta por cento o índice de analfabetismo, e cumprir o que determina o Plano Nacional de Educação – superar o analfabetismo até 2011 –, é necessário acelerar esse ritmo de alfabetização, criando novas oportunidades para os jovens e adultos e melhorando a qualidade do ensino das crianças e adolescentes. Será preciso também adotar estratégias para alcançar os grupos sociais e as regiões do país que apresentam taxas de alfabetização mais baixas, como são as populações muito pobres, das zonas rurais, nordestinos, afro-descendentes e mulheres com mais de quarenta anos. A inclusão dos jovens e adultos nos programas nacionais de renda mínima, livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar poderá reduzir algumas das barreiras que dificultam o acesso desses grupos à educação.

Mas não basta promover apenas a alfabetização inicial. A maioria dos educadores concorda que uma alfabetização de qualidade requer mais tempo que aquele proporcionado pelas campanhas para jovens e adultos, e que a consolidação da alfabetização requer a continuidade de estudos em níveis mais elevados, dentre outras oportunidades de utilização das habilidades recém-adquiridas na vida cotidiana. Isso suscita a pergunta: após a V Confitea, ampliaram-se as oportunidades de estudo para a maioria dos adultos brasileiros (58,8%) cuja escolaridade é inferior ao ensino fundamental completo?

Segundo o IBGE, a proporção da população jovem e adulta que tem baixa escolaridade e participa do ensino fundamental cresceu de 13% em 1996 para 21% em 2000, mas a maioria desses estudantes era de jovens com atraso de escolaridade que freqüentavam escolas organizadas para atender crianças e adolescentes.

Brasil: População com quinze Anos ou Mais por Anos de Estudo e Freqüência à Escola - 2000

Total da população sem instrução e com menos de 1 ano de estudo	Freqüentam programas de alfabetização de adultos	%		
13.087.345	162.303	1,24		
Total da população com 1 a 7 anos de estudo	Freqüentam ensino fundamental regular	%	Freqüentam Educação de Jovens e Adultos	%
52.842.976	8.384.001	15,87	2.190.661	4,15

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2000/Inep. Sinopse estatística 2000.

De acordo com o Censo Escolar, entre 1997 (quando se registraram 2,3 milhões de inscritos) e 2003 (ano em que as matrículas somaram 3,3 milhões), a oferta de vagas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos cresceu 43%, acolhendo um contingente adicional de um milhão de estudantes. É um aumento expressivo (que se deve sobretudo à atuação crescente dos municípios⁸), mas ainda insuficiente para garantir os direitos de 66 milhões de brasileiros com baixa escolaridade.

Para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais, o lugar da educação de jovens e adultos na agenda da política educacional terá de ser revisto, e pelo menos dois desafios enfrentados: formar educadores e ampliar o financiamento público.

2.2. A legislação e a reforma educativa

Com o objetivo de melhorar as condições de desenvolvimento da educação de pessoas adultas, os países presentes à V Confinteia comprometeram-se a adotar leis e políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida.

⁸ Nos anos que se seguiram à V Confinteia, consolidou-se no Brasil a tendência à descentralização da oferta escolar para os jovens e adultos: a participação dos municípios na oferta de matrículas de ensino fundamental elevou-se de cerca de 25% em 1997 para 57,6% em 2002.

A educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – 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. O problema não está nas leis, mas na política educacional.

2.3. A formação das educadoras

Os países signatários da *Agenda para o Futuro* comprometeram-se a melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as condições de trabalho dos educadores de adultos.

As estatísticas nacionais (Inep, 2000) dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não têm formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, esses educadores (a esmagadora maioria de mulheres) têm uma formação inicial insuficiente, que vem sendo complementada em programas continuados de formação em serviço.

Esse contingente de cerca de duzentas mil educadoras com alguma experiência prévia em educação de jovens e adultos é insuficiente para fazer frente aos desafios de ampliação da oferta escolar, mas quase não há cursos superiores dedicados a habilitar educadores para esse campo. Uma prova disso é que, dos 1.306 cursos de

Pedagogia existentes em 2003, apenas dezesseis ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos. Para superar esse déficit seria desejável que os governos incentivassem as instituições de ensino superior a ampliar a capacidade de habilitar professores/as para o ensino de jovens e adultos, proporcionando também aos profissionais em exercício novas oportunidades de elevação de escolaridade, certificação e aperfeiçoamento profissional.

2.4. O financiamento

No tópico dedicado aos aspectos econômicos, a *Agenda para o Futuro* lembra que o investimento em educação de adultos favorece o desenvolvimento humano, motivo pelo qual o setor deveria receber mais recursos e ser poupado das restrições orçamentárias nos processos de ajuste estrutural. Devemos, então, perguntar: como se comportou o financiamento público da educação de jovens e adultos no Brasil a partir de 1997?

Sabemos que as restrições ao gasto público decorrentes do ajuste fiscal atingiram, sim, os recursos aplicados em educação, que foram direcionados prioritariamente ao ensino fundamental de crianças e adolescentes. A educação de jovens e adultos viveu à míngua, por força do veto presidencial à lei que regulamentou o Fundef⁹, mas também por não ser beneficiada com os empréstimos concedidos pelos Bancos Mundial e Interamericano para a melhoria do ensino básico.

Não há dados recentes sobre o gasto dos estados e municípios, que são os principais mantenedores da educação de jovens e adultos.

⁹ Em fins de 1996 o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou parcialmente a lei que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, impedindo a contagem das matrículas em educação de jovens e adultos para efeito dos cálculos do Fundef, o que desestimulou o investimento de estados e municípios nessa modalidade de ensino.

A contribuição da União para o financiamento da educação de jovens e adultos sempre foi modesta, mas teve a capacidade de influenciar as demais esferas de governo¹⁰. No período posterior à V Confinteia, os gastos do governo federal com o ensino de jovens e adultos continuaram a ser reduzidos, mas a partir de 2001 eles tiveram um aumento significativo, decorrente da criação do Programa Recomeço que, entretanto, não alcança todo o país¹¹:

Brasil: Despesas da União com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino¹² e com o Programa de Educação de Jovens e Adultos – 1997-2001

(em milhares de R\$, valores correntes)

Ano	Despesas com MDE (a)	Despesas com EJA (b)	% b/a	Varição anual
1997	6.732.953	27.128	0,40	-
1998	5.480.463	17.755	0,32	- 34,5%
1999	5.313.252	13.204	0,25	- 25,6%
2000	7.665.872	43.022	0,56	+ 225,8%
2001	8.642.688	291.857	3,37	+ 578,4%

Fonte: Ministério da Fazenda. STN. SIAF. CCONT.

¹⁰ Sobre este assunto, ver o artigo BEISIEGEL, C. de R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, n.16, s.d.

¹¹ Criado em 2001, *Recomeço* foi um Programa pelo qual catorze estados do Norte e Nordeste e cerca de quatrocentos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano receberam transferências federais proporcionais ao número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental. O valor *per capita* era inferior ao gasto mínimo por aluno calculado pelo Fundef. O governo Lula manteve o Programa, mudando seu nome para *Fazendo Escola*.

¹² Os artigos 70 e 71 da LDB definem o que são e o que não são despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino, ou seja, os gastos realizados nos objetivos básicos das instituições educacionais (remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, instalações e equipamentos de ensino, material didático, transporte escolar, estatísticas e pesquisas visando à melhoria da qualidade e à expansão do ensino, concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas, dentre outros).

O estabelecimento de bases adequadas de financiamento da educação de jovens e adultos implica um tratamento eqüitativo no acesso aos recursos públicos, a começar pela inclusão das matrículas dessa modalidade de ensino fundamental nos cálculos do Fundef ou do rápido estabelecimento de um Fundo para o conjunto da educação básica. Isso só será possível se houver crescimento da despesa nacional com educação, o que depende, de um lado, da retomada do desenvolvimento econômico e, de outro, da prioridade conferida às políticas sociais *vis-à-vis* à dívida pública.

2.4. Parcerias, participação e gestão democrática das políticas educativas

Ao mesmo tempo que reafirmava o papel do Estado na garantia do direito de todos à educação continuada ao longo da vida, a *Declaração de Hamburgo* saudava a tendência ao estabelecimento de parcerias entre as instituições governamentais e os organismos da sociedade civil com vistas à educação de adultos. A experiência brasileira recente confirmou essa tendência, em experiências tais como os Movimentos de Alfabetização – Mova, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Plano Nacional de Qualificação Profissional, o Programa Alfabetização Solidária e, mais recentemente, também o Programa Brasil Alfabetizado.

As parcerias comportam certa ambigüidade: enquanto transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil (que não tem condições para responder a essa demanda com a amplitude necessária), também canalizam a contribuição da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização da educação de jovens e adultos, ampliando os canais de controle social sobre as ações governamentais.

No Brasil, a difusão da estratégia de parceria nem sempre garantiu maior participação social na gestão das políticas governamentais. A Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, foi desativada unilateralmente pelo Ministério da Educação em 1997.

O rompimento do canal de diálogo com o governo federal não impediu o crescimento do movimento em prol da educação de adultos, que encontrou nos Fóruns estaduais e regionais sua forma de organização¹³. O processo de monitoramento dos compromissos assumidos na V Confinteia foi liderado por uma articulação de fóruns e redes da sociedade civil com a UNESCO, o Consed e a Undime, à qual o governo federal por vezes aderiu. Essa articulação multiinstitucional tem sido responsável pela realização anual de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Curitiba, 1998; Rio de Janeiro, 1999; Campina Grande, 2000; São Paulo, 2001; Belo Horizonte, 2002; Cuiabá, 2003), realizados em data próxima ao Dia Internacional da Alfabetização.

3. Uma avaliação incompleta

A *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro* tratam de diversos temas que não puderam ser analisados neste artigo, como o papel da educação de jovens e adultos na formação para a cidadania participativa, para o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a democratização do acesso às novas tecnologias da informação. Também não se avaliou o alcance da meta de promoção de uma educação de jovens e adultos inclusiva, sensível às necessidades de mulheres, idosos, indígenas, pessoas com deficiência e presidiários. Até 2009 há bastante tempo para avaliar esses aspectos, mas cinco anos é um tempo curto para cumprir os compromissos pendentes e chegar à VI Confinteia com um balanço mais positivo.

¹³ Sobre este assunto, consultar (SOARES, 2003) e o artigo de SILVA, E. J. L. da. *Alfabetização e Cidadania*, n. 54, nov./dez. 2003.

BIBLIOGRAFIA

BALANÇO INTERMEDIÁRIO DA V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, Bangcoc, Tailândia, 8-11 set. 2003. Chamado à ação e à responsabilização. *Informação em Rede*. São Paulo: Ação Educativa, n. 59, encarte, out. 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.

DI PIERRO, M. C. (Coord.) *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

IRELAND, T. D. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil, à luz do contexto internacional. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: n. 9, pp. 9-22, mar. 2000.

_____. *De Hamburgo a Bangcoc: a V Conferência revisitada*. João Pessoa: s.n., 2003. (mimeo).

SOARES, L. J. G. Os fóruns de educação de jovens e adultos: articular, socializar e intervir. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: n. 54, nov./dez. 2003.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998. 61 p.

SIGLAS

CONSED – Conselho de Secretários de Educação dos Estados

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

PARCERIA: UMA FACA DE MUITOS GUMES

Antonio Munarim

O uso da palavra parceria, hoje, é moda. Governos, empresas, organizações da sociedade civil, cada um a seu modo, todos defendem a importância das parcerias. Mais que isso, para ser (ou, pelo menos, parecer ser) moderno, no sentido de atualizado, é comum o entendimento de que, de algum modo, toda e qualquer organização tem que trabalhar em parceria. Parece até que é passado o tempo de competição, de concorrência. Agora, a voga parece ser a (re)descoberta da ação solidária.

No Brasil, diversos órgãos do governo federal propõem parcerias com empresas e com organizações não-governamentais (ONGs) para a realização de serviços de interesse da sociedade, especialmente na área da educação, saúde e assistência social. São serviços que antes eram executados exclusivamente pelo Estado, através de suas esferas municipal, estadual e federal, como políticas de governo ou mesmo como políticas de Estado. Do mesmo modo, os governos estaduais e os governos municipais propõem “parcerias” com empresas e ONGs para a prestação dos mais diversos serviços públicos. As proposições são feitas independentemente de quais sejam os partidos políticos que sustentam esses governos, levando a pensar que o termo parceria e a própria prática que dela decorre é algo asséptico, que serve para qualquer gosto e qualquer tendência política, seja esta progressista ou conservadora.

Empresas privadas, por sua vez, propõem-se à execução de projetos de cunho social, socioambiental, cultural, de caráter filantrópico e, para tanto, buscam parceiros na comunidade, gerando a “filantropia empresarial”.

Por outro lado, tem sido comum que tradicionais organizações da sociedade civil, as ONGs, conhecidas por suas histórias de luta contra o Estado autoritário – lutas pela democratização e/ou pela destruição do Estado capitalista – bem como por suas histórias de luta contra o capital personificado nas empresas e nas instituições empresariais, agora aceitem compor parcerias com esses seus inimigos históricos. Mais do que só *aceitar compor*, muitas ONGs tradicionalmente de esquerda propõem, também elas, parcerias com os governos e mesmo com instituições representantes do mundo empresarial.

Ao mesmo tempo, formam-se ou forjam-se inúmeras organizações na sociedade civil – também estas classificadas como ONGs, em seu amplo e contraditório espectro – com objetivos já pré-concebidos por seus fundadores no sentido de estabelecer certas parcerias. Receio que a maioria destas que agora se forjam – diferentemente daquelas ONGs tradicionais, que têm história de luta por direitos de cidadania – só o fazem por conta da possibilidade de acesso a recursos financeiros diretamente do Estado, das empresas (por meio de incentivos fiscais), ou dos organismos internacionais; eis que essas fontes estão propondo parcerias e repassando recursos àquelas ONGs que se dispõem a executar os serviços, como dissemos antes, que anteriormente cabiam ao Estado executar. Assim, pipocam ONGs por todo o lado, e as parcerias que têm essas ONGs de última hora, ou mesmo ONGs tradicionais, como uma das contrapartes, proliferam a cântaros.

O QUE ESTARIA OCORRENDO NESSE UNIVERSO DE RELAÇÕES?

Parceria é a nova panacéia? Serve ao fim de motivar a sociedade civil desmobilizada e desorganizada a se constituir em sociedade de cidadãos? A resposta parece ser positiva, porque à medida que qualquer

organização da sociedade civil, em princípio, pode ter acesso a recursos financeiros, é de se imaginar que os indivíduos (cidadãos?) se sintam “motivados” a se organizarem em algum tipo de entidade social.

É preciso clarear o meio de campo. Em primeiro lugar, proponho-me a discutir a questão de *parceria* como relação que se estabelece entre Estado e sociedade civil organizada. Não cogito neste espaço, portanto, discutir as parcerias como relações que se estabelecem no universo das organizações diversas da sociedade civil – entidades civis de direito privado e sem fins lucrativos – entre si, ou destas com empresas e suas organizações representativas, ou de empresas entre si, ou destas com governos.

Embora admita que nesse outro universo de relações também se estabelecem pactos aos quais se dá o nome de parceria, e que têm se constituído, não raro, em novidade construtiva, não tenho dúvida de que é essencialmente na relação Estado-sociedade civil organizada que reside um potencial capaz de imprimir à tese e à prática das parcerias um caráter inovador, marcado por processos de construção da democracia e da justiça com sentido universal.

Relações restritas a entidades privadas entre si – mesmo entre aquelas “sem fins lucrativos” –, em que pese serem portadoras de potencial construtivo, são mais propensas a sofrerem do mal da falta de capacidade de universalização de seus resultados; isto é, de se restringirem a poucos beneficiários. Isso na melhor das hipóteses, já que, em muitos casos, essas relações podem muito bem servir de alibi a interesses privatistas escusos.

O QUE É PARCERIA: SEU SENTIDO HISTÓRICO

Em sentido bem geral, abstraído de realidades históricas, parceria pode ser definida como sistema de alianças relativamente estáveis entre dois ou mais atores, que decidem operar em sinergia para atingir um ou mais objetivos que não podem atingir por seus próprios meios (VIDAL, 1994, citado por FISCHER et alii, 1996).

Para se discutir o conceito de parceria vinculado a situações históricas concretas (no caso, situações que envolvem a relação Estado-sociedade civil), é necessário considerar outros elementos. Por exemplo: como encaminhar parcerias determinadas no sentido de que os objetivos comuns aos atores envolvidos não se restrinjam a esses atores diretamente envolvidos, mas que se tornem e atendam a interesses gerais da sociedade? Dito de outro modo: mais do que atender a objetivos ligados diretamente aos interesses das contrapartes na condição de corporações, as parcerias entre Estado e organizações determinadas da sociedade civil deveriam ou não visar o interesse de terceiros, o bem comum? Seria isso uma idealização sem nenhuma base concreta, excessivamente despojada de pragmatismo?

A parceria como relação entre o Estado (qualquer que seja a instância e a forma de sua materialidade institucional) e a sociedade civil organizada em instituições e movimentos sociais reconhecidamente de interesse público se constitui, portanto, em tema de debates teóricos e políticos relevantes.

Pelo menos duas correntes historicamente divergentes entre si, no campo teórico e político, propõem a prática de parcerias e, para perplexidade de muitos, essas correntes convergem, aparentemente até no essencial, sobre a definição do termo.

De um lado, temos as forças políticas e sociais (intelectuais, políticos, militantes de movimentos sociais) historicamente vinculadas ao pensamento de esquerda. Essas forças, como sempre o fizeram, continuam a defender a abertura do Estado à participação da sociedade civil na elaboração e execução de políticas de interesse público. Mais que isso, essas forças querem, elas mesmas, participarem. Entendo que, mesmo que o nome *parceria* nem sempre seja usado, nem sempre seja o mais adequado, é, de alguma forma, exatamente isso que tais forças propõem: parcerias entre órgãos do Estado e organizações da sociedade civil em termos que garantam a democratização dos resultados. Ou seja, em termos pelos quais se garanta que os benefícios das parcerias não sejam usufruídos por grupos privados vinculados estritamente ao capital ou a quaisquer outras corporações.

É diverso o leque de forças de esquerda que propõem a descentralização do poder do Estado capitalista, de modo que grupos subalternos da sociedade civil galguem instâncias desse poder condensado no Estado e/ou, ao mesmo tempo, construam sua própria fonte e estrutura de poder. No horizonte, embora com nomes e propostas de atuação às vezes diferentes, todas as correntes vislumbram pontos em comum: democracia radical, democracia integral, ou simplesmente democracia, que, como tal, é vista como intrinsecamente incompatível com o capitalismo; socialismo democrático ou simplesmente socialismo; bem comum realizado; políticas sociais universais etc. Via de regra, as parcerias são vistas como meios para se experimentar tal horizonte, seja como mera tática temporária – algo de que se lança mão para o alcance de outro fim e que tão logo quanto possível deverá ser descartado –, seja como estratégia de exercício do poder nas sociedades democráticas, onde os papéis das partes são clara e democraticamente definidos.

Do outro lado, estão as forças chamadas neoliberais que, a exemplo das esquerdas, também desde há muito, e recentemente fortalecidas com a derrocada do chamado “socialismo real” e com a crise dos paradigmas marxistas, propõem a participação efetiva da sociedade civil na execução de tarefas que se tinham como dever do Estado e sob sua gestão.

Essa noção de dever do Estado e direito do cidadão, que tem suas raízes na revolução liberal contra o absolutismo, ganhou força especial no movimento baseado nas idéias de Keynes, a partir de meados da década de quarenta. Foi a partir daí que se criou o conceito e se firmaram as políticas do que veio a ser chamado de “Estado do Bem-Estar Social”. Os princípios keynesianos conduzem a políticas de intervenção direta do Estado no desenvolvimento econômico e social. O Estado é entendido como o coordenador e planejador da macroeconomia, como empreendedor em setores estratégicos e, principalmente, como provedor social, garantindo para todos a educação, segurança, saúde etc. No confronto da Guerra Fria, os países do bloco capitalista introduziram idéias keynesianas em seu planejamento, procurando guarnecer-se contra os riscos de

contaminação de suas sociedades, combatidas pela guerra, pelas idéias que sopravam dos países do bloco socialista. Através do planejamento centralizado no Estado, as sociedades socialistas alcançavam naquela situação histórica verdadeiros milagres no processo de desenvolvimento econômico e social.

No entanto, os liberais intervencionistas liderados por Keynes enfrentaram desde o início oposição interna, liderada por ideólogos como Friedrich August von Hayek e, depois, da década de cinquenta, também por Milton Friedman, da chamada Escola de Chicago. Essa corrente interna ao liberalismo – ultraliberal – virá a ser chamada de *neoliberalismo*. Impõem-se, como objeto fundamental de disputa entre ambas as correntes, os papéis que cabem ao Estado e ao mercado. Dito de outra forma, estabelece-se uma tensão entre duas formas de agregação das preferências individuais: de um lado, os neoliberais propondo as iniciativas descentralizadas, isto é, “coordenadas” pela “mão invisível” do mercado; de outro lado, a intervenção deliberada, identificada como planificação.

Em que exatamente coincidem e em que exatamente divergem as forças de esquerda em contraposição aos chamados neoliberais sobre a questão da parceria?

Entendo que para se traçar tal paralelo é necessário que sejam abordados outros conceitos ou relações teórico-políticas além dos já citados, como descentralização-centralização do poder político e cidadania. Do mesmo modo, é necessário que se demarque como ponto de partida qual o entendimento sobre o que seja Estado e qual, portanto, a perspectiva de futuro que norteia a discussão.

DESCENTRALIZAÇÃO DO PODER POLÍTICO

No Brasil, a Constituição de 1988 instituiu a política de descentralização de poder e descentralização administrativa que tem viabilizado as parcerias entre organizações da sociedade civil e o Estado nos mais diversos níveis. A chamada “Constituição Cidadã” de Ulisses Guimarães, estabelece princípios de participação

comunitária na definição e execução das políticas sociais do Estado e reforça o princípio do fortalecimento dos municípios – a municipalização das ações do Estado em áreas diversas, como saúde, educação, assistência social etc.; já se discute hoje a municipalização até da reforma agrária que, caso seja aprovada, também terá amparo constitucional, tal é a amplitude do princípio de descentralização/municipalização que permeia a Carta Magna.

Sem dúvida o “Movimento Pró-Participação Popular na Constituinte” e o “Movimento Municipalista”, este último constituído de Prefeitos e Deputados Constituintes, foram decisivos – cada qual a seu modo – para que tais princípios fizessem parte da Constituição promulgada. Não há por que, pelo menos em princípio, negar a esses dois movimentos uma conotação progressista na luta pela descentralização. Entretanto, as reivindicações pró-descentralização provavelmente não teriam alcançado tal *status* se não houvesse uma intencionalidade invisível a favorecê-las e, em princípio, eu não classificaria tal intencionalidade exatamente como “progressista”.

O que devemos observar é que premissas defendidas tanto por socialistas ou democratas radicais (ou seja lá nome que for), quanto por liberais ou neoliberais ou neoconservadores (ou seja lá também que nome for), convergem surpreendentemente num movimento internacional de modernização da administração pública no qual a descentralização de poder e descentralização executiva são diretrizes consensuais.

É consenso, por exemplo, conforme nos ensina Sposati (1990), entre as forças opostas o entendimento de que se deve:

- *aproximar o Estado do ‘locus’ cotidiano de sua população, seja para um maior controle, seja para uma maior participação dos cidadãos na gestão pública;*
- *garantir maior racionalidade e ação interinstitucional no que refere aos níveis federal, estadual e municipal;*
- *democratizar as estruturas estatais compartilhando as decisões nos três níveis;*
- *reduzir e simplificar o aparelho do Estado;*
- *reaproximar o Estado da sociedade civil pela via municipalizante, espaço privilegiado de ação conjunta.*

O QUE DIFERENCIA AS PARTES SE HÁ TANTO CONSENSO?

Para responder a essa indagação é de se perguntar, primeiro, quais os sujeitos sociais concretos (mesmo que às vezes invisíveis) que estão atuando nas decisões orgânicas da sociedade capitalista. A nosso ver, não há dúvidas de que os chamados “Organismos Internacionais” (OI), do lado dos interesses do capital, estão no comando da elaboração de propostas aparentemente “socializantes” que visam, na verdade, uma renovação do capitalismo. Particularmente o Banco Mundial (BM), a julgar por seus documentos publicados, é o sujeito histórico principal que está a propor e, mais que isso, a fomentar políticas de descentralização. Justamente o BM, que foi criado no bojo das políticas keynesianas de centralização do planejamento no Estado, propõe agora políticas de descentralização. Aparentemente, estaríamos diante de uma contradição. Veremos que esta é, de fato, só aparente, pois os sujeitos do capital mudam de estratégia conforme a situação histórica exige, mas não mudam seus objetivos de preservação do capitalismo em tudo o que ele representa.

Assim, nessa nova estratégia, o BM propõe, inclusive, parcerias diretas com municípios associados ou singulares e com ONGs de ação local. Nessas parcerias ele entra com os recursos financeiros e, obviamente, com a definição das políticas financiáveis. Do mesmo modo, o BM recomenda (determina) aos Estados-Nação devedores do sistema financeiro internacional qual a política que estes devem seguir. O instrumento de força utilizado é extraído da relação credor-devedor. Por esse caminho é que, no caso brasileiro, por exemplo, as políticas sociais do Estado são reflexos da cartilha do BM.

Se é sabido que o BM existe para resguardar e promover os interesses do grande capital transnacional e, por que não dizer, dos Estados-Nação que continuam com papel dominante no cenário das relações internacionais, é pois, igualmente difícil de aceitar que o BM, de repente, tenha se transformado em “agente da democracia e promotor do bem comum a todos os cidadãos do planeta”. Por conseguinte, causa estranhamento que o mesmo BM, para dar

consequência prática à (suposta) nova postura esteja buscando se identificar de forma sincera com as diretrizes estratégicas do socialismo e propondo parcerias com grupos norteados por princípios socialistas.

Por mais que admitamos – e assim o entendemos – que o BM é uma instituição também ela suscetível a pressões sociais externas e a contradições internas, e que não é um bloco monolítico de poder, entendo ser mais correta a interpretação que o vê como instrumento de defesa do *status quo*. A renovação das políticas vem no sentido do “renovar para não mudar”.

Ajuda-nos a compreender melhor essa dinâmica o esquema que nos propõe o Prof. José Luís Coraggio para analisar as políticas sociais conforme as propõe o BM. Para Coraggio, em síntese, as políticas sociais do BM são orientadas por três palavras-força: *continuar, compensar e instrumentalizar*.

De acordo com essa interpretação, as políticas sociais do BM são dirigidas, em primeiro lugar, a *continuar* o processo de desenvolvimento de recursos humanos do jeito que o conhecemos, apesar da falência industrial e econômica. Assim, importaria conseguir que o capital humano seja aumentado e caminhe para a especialização. Isso implica alcançar a universalização de um patamar de sobrevivência e reprodução às custas das camadas médias urbanas, que têm assim deteriorada sua qualidade de vida.

Em segundo lugar, as políticas sociais são dirigidas a *compensar* os efeitos da revolução tecnológica e econômica. São mecanismos utilizados para assegurar a continuidade dos ajustes estruturais. Esses ajustes implicam a liquidação da cultura dos direitos universais. Por essa interpretação, programas do tipo “Comunidade Solidária” são exemplos acabados de *política compensatória*. Ainda no exemplo brasileiro, enquanto se distribui “sopão” para parte dos mais miseráveis, se faz aprovar no Congresso Nacional reformas contra direitos sociais que faziam parte do rol das já tão poucas conquistas dos cidadãos brasileiros. Assim, as políticas sociais conformadas às diretrizes do BM são políticas para compensar os não-direitos dos não-cidadãos.

Em terceiro e último lugar, são políticas sociais dirigidas a *instrumentalizar* a política econômica. O BM, ao propor políticas para os Estados-Nação e financiá-las, está dando um “presente de grego”. O objetivo subjacente e real dessas políticas é a desestruturação dos governos e dos Estados nacionais pelo instrumento da descentralização do poder e da administração. Importa diminuir os Estados, reduzi-los a “Estados mínimos”; passar os recursos às mãos competitivas da sociedade civil, ou seja, privatizar. Tal processo vai gerar excluídos? Bem, isso é inevitável. Alguns sempre ficarão de fora. Para esses, crie-se a filantropia, a caridade; criem-se as *parcerias* com a sociedade civil para que esta dê conta de seus pobres. E é melhor que seja através de parcerias, e não da ação direta de um “Estado Caritativo”, até porque as organizações da sociedade civil são mais eficientes e eficazes que o Estado na aplicação dos recursos, que são poucos. Para todos os efeitos, a atividade dessas parcerias resulta beneficência, jamais o reconhecimento de direitos de cidadania.

Nessa perspectiva, a descentralização é um instrumento político que serve, na verdade, a uma concentração maior ainda de poder nas mãos de instituições do capital transnacional. Ou seja, para o grande capital, já não mais serve a estratégia da concentração do poder nos “Estados-nacionais capitalistas”; estes, agora, têm de ser destruídos. Os Estados-Nação nas economias desenvolvidas haviam se transformado em “Estados do Bem-Estar Social” ou “Estado previdência”, e isso custa caro aos capitalistas à medida que impõe taxas menores de lucro. Nas zonas periféricas do capitalismo, bem ou mal – certamente mal, mas ainda assim existente – parte dessas características de “Estado previdência” também tinham sido instituídas. Tanto nos países centrais como nos periféricos, as políticas keynesianas foram potencializadas por lutas e conquistas populares, especialmente dos trabalhadores. Por essa lógica, também nas zonas periféricas, e principalmente aí, o Estado deve ser destruído, mas de forma “soft”, com aparência de que se está promovendo a democracia pela descentralização do poder do Estado. Note-se, entretanto, que, pela vontade dos agentes do capital, nem

tudo se quer destruído no Estado-Nação. Interessa sim, em particular, destruir aquela faceta que se constituiu direito dos trabalhadores diante do capital e dos cidadãos na sociedade; importa preservar (centralizado) o poder de polícia – governos fortes para impor a ordem conveniente ao novo modelo de desenvolvimento.

CONCEITOS REVISITADOS

Conceitos como o de cidadania são, assim, revisitados. Se tomarmos o termo cidadania pela sua origem histórica, veremos que se trata de conceito que sempre disse respeito à relação do cidadão com o Estado. Passa pelas cidades Estado da antiga Grécia, onde cidadão era aquele que participava das decisões da *pólis*, tomadas em praça pública, cuja força se impunha a toda a coletividade. Passa por Roma antiga, onde a expressão *civita*, que quer dizer cidade, dá origem à palavra cidadania. Cidadão romano é aquele que, não sendo escravo, encontra-se protegido pelas leis de Roma.

Ao chegar ao liberalismo, os direitos e os deveres do cidadão continuam sendo definidos na relação com o Estado. No liberalismo, entretanto, tal processo de definição ganha característica genuína. O Estado é o Estado moderno, no interior do qual se produzem e se instituem deveres e direitos. Assim, o pleno gozo dos direitos e, do mesmo modo, o cumprimento dos deveres, se dão sob a vigilância do Estado onipresente, que mantém o monopólio do uso da força em nome da lei. É uma relação, sem dúvida, sempre desigual. Ou seja, o cidadão é sujeito passivo de direitos e deveres. O Estado é o sujeito ativo definidor dos direitos e deveres.

Mas, de que “Estado Moderno” estamos falando?

Entendemos que, no capitalismo, o Estado materializado em instituições, burocracias, governos, leis etc., tem que ser pensado numa perspectiva de múltiplas determinações. O Estado não é apenas um sujeito autônomo, propositor e fomentador de processos de desenvolvimento em favor do capital. Não é apenas um objeto, uma

coisa, um instrumento que é utilizado pelos capitalistas em favor de seus empreendimentos privados. Não é apenas um *locus*, um espaço asséptico e neutro de disputa entre classes e segmentos de classes antagônicas. Não é apenas o guardião da moral e da razão, promotor do bem comum que interessa a toda a sociedade.

De algum modo, o Estado é, sim, tudo isso simultaneamente, ora mais isso ou aquilo, a depender sempre das circunstâncias históricas. O Estado é uma relação, ele mesmo, de forças contraditórias que se materializam, que se condensam (POULANTZAS) e que têm existido, no capitalismo, sob a hegemonia dos interesses do capital. O Estado surge para assegurar as condições de reprodução do capital. Surge para atenuar as crises cíclicas do capitalismo. Mas, ao fazê-lo, destrói a unidade da burguesia, conforme nos ensina o professor Francisco de Oliveira. Desse modo, o Estado é também um “espaço”, ou “o espaço” por excelência, da contradição. Nele se aguçam os elementos contraditórios da sociedade dividida em classes e segmentos de classe. As lutas de classes são absorvidas pelo Estado e, nesse processo, elas saem do plano privado e ascendem ao *status* do plano público. O planejamento como processo de instituição de políticas econômicas e sociais e a luta pelas políticas públicas, enfim, as lutas por direitos de cidadania, são as formas novas, transformadas, de luta de classes; são as lutas de classes que se publicizaram.

Ora, com a derrocada daquilo que foi chamado de socialismo real, o capitalismo ficou sem ameaça alguma e livre, portanto, para propor a destruição do Estado do Bem-Estar Social como conceito e como sujeito histórico; como vimos, este impunha, de algum modo, uma certa promoção de justiça distributiva e de cidadania. Do mesmo modo, é necessário destruir a cidadania, conceitual e historicamente e, em seu lugar, instituir “direitos de consumidor”, políticas compensatórias e filantropia.

Em certo sentido, as lutas que as forças de esquerda travam hoje dão-se para a continuidade (quem diria?) de políticas nascidas ontem nas hostes da direita. Ou seja, as políticas keynesianas, lapidadas no processo histórico, tornaram-se conquistas, por cuja manutenção

as forças populares percebem que vale a pena lutar, e que as forças neoconservadoras – a nova direita – querem destruir.

Faz parte da estratégia neoconservadora a defesa da globalização dos mercados e das reformas estruturais dos Estados-Nação. Estas, talvez, sejam as marcas mais profundas da ideologia da moda, produtora da exclusão social, que está sendo chamada de neoliberalismo. Na perspectiva do neoliberalismo, ao mesmo tempo que se defende a globalização dos mercados, se propõe a aparente antítese da (re)valorização do local, do comunitário. Assim, a volta ao local pode significar uma excrescência do processo neoconservador na medida em que pode potencializá-lo.

QUE ALTERNATIVA RESTA?

Diante de estratégia tão avassaladora dos agentes do capitalismo, cerca-nos, às vezes, uma sensação de impotência seguida de desânimo. Outras vezes, somos tomados por uma espécie de revolta, que nos leva ao propósito de não acreditar em qualquer via pacífica, processual ou qualquer nome que se queira dar à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Vivemos, às vezes, a tentação de ver o Estado de maneira simplificada, direta, restrita, como uma organização fechada, monolítica e guardiã exclusiva dos interesses do capital e, por isso mesmo, um comitê que deve ser destruído. A única estratégia viável seria a sua destruição e a instalação, em seu lugar, da ditadura do proletariado (ditadura só por algum tempo, até que se eliminem na raiz os resquícios de todos os males oriundos do capitalismo etc.). Enfim, cerca-nos, às vezes, a tentação de nos lançarmos à aventura da repetição da tragédia histórica.

Felizmente, parece que são cada vez menos os que acreditam nessa alternativa e, depois de momentos de perplexidade, parece também que é cada vez maior o número dos que recuperam o ânimo e a lucidez e se lançam a proposições alternativas e criativas à hecatombe neoliberal. Dentre as elaborações alternativas, no campo intelectual

e de práticas políticas em todos os níveis, quero destacar, até para voltar ao tema principal deste trabalho, as *parcerias* que vêm sendo praticadas e estudadas no âmbito do local – do município.

Se de um lado, a (re)valorização do lugar, nos termos propostos pelo Banco Mundial, deixa a impressão de um processo de fragmentação política das forças que se articulam (articulavam) em torno de projetos nacionais e universais, de outro lado vemos que se generaliza um processo de ampliação do sentido da política a partir das bases da sociedade.

O município transforma-se justamente no “espaço” mais propício à construção pela experimentação concreta, já, da democracia. As parcerias que entraram em moda nos municípios são, pois, alternativas de dupla face. De um lado, podem, sim, significar um instrumento político manipulado de acordo com os interesses dominantes de classe através de um prefeito qualquer e seus ajudantes de plantão, representantes do autoritarismo. Então, em vez de democracia pela descentralização e transferência de poder, o que pode ocorrer é uma simples transferência de encargos à sociedade; coisas que já eram direito do cidadão e dever do Estado executar. Em vez de novas parcerias – numa relação de iguais – onde houvesse decisões conjuntas sobre os fundos públicos, pode ocorrer uma transferência de migalhas de recursos públicos, e ainda como se fosse uma benesse de quem está no poder para com seus clientes; poderíamos chamar tal mecanismo de “neoclientelismo”. No entanto, de outro lado, as parcerias no município podem, também, significar um jeito novo e eficiente de produção de uma nova cultura política que potencialmente funda bases de transformação da relação Estado-sociedade no todo. Essa nova cultura política implicaria, inclusive, a manutenção das conquistas do Estado do Bem-Estar Social.

Sabemos que não é suficiente, mas é indispensável para a transformação geral da sociedade capitalista que se começa, ou ainda, que se faça a defesa da cidadania a partir do município concomitantemente às lutas gerais. Encarar a política municipal não mais como inimiga, *a priori*, das classes populares, mas como *locus*

potencial de construção de um novo poder, um poder local, é um bom começo.

Não mais se justifica, no nosso entendimento, que organizações tradicionais da sociedade civil de cunho popular, nos municípios, rejeitem estabelecer parcerias com governos municipais sob alegação de não quererem “fazer o jogo do poder”. É uma política pouco inteligente, até porque esconde que, de qualquer modo, não aceitar parcerias é uma forma de fazer parte do jogo, deixando que o outro decida sozinho, ou pior, se alie a outras organizações nada populares para decidir e executar políticas que dizem respeito a todos.

Há sim que se buscar a participação efetiva, exigindo o poder de decidir e não só de executar políticas; participar da elaboração e execução das políticas públicas, e não da execução de políticas governamentais ou mesmo estatais. Só assim se estará imprimindo um sentido novo ao conceito de cidadania e ao sentido de local.

Cidadania será entendida, então, como *cidadania ativa*, isto é, para além do gozo de direitos e cumprimento de deveres instituídos pelo Estado – sem descartar as conquistas. Cidadania ativa significa o direito de participar da construção dos próprios e novos direitos, através da democracia direta, com participação do cidadão individual e, principalmente, coletivo. Só a democracia representativa é insuficiente e muitas vezes traiçoeira; ela precisa ser articulada e permeada às formas de democracia direta, mais vigilante e propositiva.

Entendo que isso é mais factível no lugar, no local. Grupos locais de cidadãos que se relacionam diretamente com o governo local exigem, fiscalizam e propõem ao governo que está próximo. Planejam junto com o governo as políticas e executam a sua parte de maneira articulada e coerente com o todo que foi pensado para o lugar.

O *poder local* é pois, o resultado dessa relação que se dá no lugar. Relação, que é, sem dúvida, conflituosa, porque muito mais participativa, mas que também é muito rica em possibilidades de futuro (até porque o conflito tem aí a oportunidade de se explicitar).

Assim, o poder local é o Estado em dimensão plena que se faz Estado no lugar. Mas é também, e ao mesmo tempo, mais que o

Estado no seu sentido histórico, real, tal como o conhecemos nas esferas superiores ao município (as esferas regional e nacional). Portanto, a ação política municipal cria a possibilidade concreta, real, próxima, de transformação radical do Estado como relação de poder, com vistas a valores como justiça, igualdade, liberdade. Cria também a instância na qual grupos de cidadãos organizados podem estabelecer parcerias com governos preservando o sentido etimológico da palavra parceiro que (do latim, *patiariu*) quer dizer *semelhante, igual*.

BIBLIOGRAFIA

BORON, A. A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CORAGGIO, J. L. Las propuestas del Banco Mundial para la educación : ¿Sentido oculto o problemas de concepción? In: SEMINÁRIO DO BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL, São Paulo, 1995. Anais... São Paulo: Ação Educativa, 1995. (mimeo).

FISCHER, T. et alii. Centro Histórico de Salvador: a gestão em parceria de novos tempos e novos espaços. IN : _____(Org.). *Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

OLIVEIRA, F. de. *Planejamento e poder: o enigma transparente*. São Paulo: Cortez, 1982. (Cadernos PUC; 12).

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder e o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SPOSATI, A.; FALCÃO, M. do C. *A assistência social brasileira: descentralização e municipalização*. São Paulo: Educ, 1990.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FIOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Zenaide Maria Santos

ALAGOINHAS – BAHIA – BRASIL

Segundo o Censo de 2000 (IBGE), Alagoinhas é um município com cerca de 130.095 habitantes, sendo 112.440 população urbana e 17.655 população rural; e observa-se ainda a taxa de urbanização de 84,3%, a mais elevada do litoral norte baiano, embora toda a região, à semelhança da maioria dos municípios brasileiros, apresente diminuição de crescimento da população urbana nos anos noventa.

O município fica situado a 107 km da capital Salvador, e dele fazem parte os distritos de Riacho da Guia, Boa União e os povoados de Narandiba, Sauípe, Estêvão e Quizambu.

Alagoinhas detém uma posição significativa no aspecto econômico, ocupando a 16ª posição na classificação dos municípios baianos. As atividades econômicas são diversificadas: às atividades comerciais incorporam-se as ações no segmento de lazer; as atividades agrícolas são significativas, pois abastecem não só a área urbana como também a região circunvizinha.

Quanto ao aspecto educacional, o município atende na sua rede aos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação

de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante e Educação Especial, sendo este último em regime de parcerias com instituições especializadas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende um número reduzido da população sem escolaridade e/ou que abandonou a escola ao longo dos anos, considerando-se o índice de aproximadamente 13,50% de jovens e adultos analfabetos, a partir de quinze anos (Censo 2000 – IBGE). Para minimizar esse quadro, a Seduc tem empreendido esforços para estruturar a Rede Municipal a fim de receber mais alunos, além de firmar parceria com o governo federal e com o Programa Brasil Alfabetizado.

UM POUCO DE HISTÓRIA

A Educação de Jovens e Adultos, em Alagoinhas, passou por momentos distintos como o Mobral e a Fundação Educar, que tiveram grande significado para o município, porque foi a partir daí que a história da EJA teve início.

Enquanto a Fundação Educar subsidiava a EJA com suporte didático e pedagógico, aproximadamente cinquenta escolas funcionavam no município, distribuídas nas zonas urbana e rural. Após esse momento, não houve sequer um investimento em políticas públicas voltadas para o jovem e o adulto, que resultou no fechamento de várias classes de EJA, chegando a um total de onze escolas funcionando em 1997 e obrigando o órgão competente, a Seduc, a uma tomada de posição.

1997-1999: a EJA sob um novo olhar

Em 1997 a equipe responsável pela Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação empreendeu esforços

para sensibilizar a administração daquele momento, a fim de que a EJA fosse repensada e redimensionada. Apesar da falta de recursos, pensou-se em reestruturar esse segmento, construindo-se então o Projeto Político Pedagógico da Seduc, o Projeto de Aprendizagem para Jovens e Adultos em Ciclos –Prajac, com o objetivo de dar à EJA características específicas a fim de se construir uma identidade própria, pois ao longo dos anos esse público viveu à luz de uma pedagogia que, além de tradicional, era voltada para atender aos objetivos do Ensino Fundamental regular, ou seja, jovens e adultos eram tratados como crianças.

Com a criação do Prajac, o segmento de Educação de Jovens e Adultos foi reestruturado; o primeiro segmento do Ensino Fundamental (de 1^a à 4^a série) foi redistribuído em dois Ciclos de Aprendizagem: o Ciclo 1, equivalente às 1^a e 2^a séries, com quatrocentos dias letivos, e o Ciclo 2, equivalente às 3^a e 4^a séries, com duzentos dias letivos, totalizando três anos e não mais quatro. Além disso o Prajac definiu os princípios teóricos e metodológicos da EJA e firmou a necessidade de oferecer curso de formação continuada para os educadores.

O referido Projeto foi apreciado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação da época, sendo então oficializado na Rede Pública Municipal e implantado, parcialmente, em 2000 e, totalmente, em 2001.

Vale ressaltar que a construção do Prajac aconteceu em 1997/1998/1999 pela equipe da Seduc, com a colaboração dos educadores de EJA; foi feito em 1997 um estudo diagnóstico que subsidiou as ações de 1998/1999. Porém, a falta de investimentos prejudicou a aplicação total do Projeto, uma vez que era necessário construir módulos (os anexos do Projeto) e capacitar os educadores, o que não aconteceu até o final daquela gestão (2000), mesmo assim ele foi implantado e todos os esforços para mantê-lo foram de iniciativas da Coordenação Pedagógica da EJA.

PRAJAC – O IMPACTO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Princípios norteadores do Projeto

Considerando-se as observações e análises realizadas sobre a EJA no município de Alagoinhas em 1997/1998, a partir de dados coletados na rede municipal e da exigência legal prevista na Constituição Federal e na LDB 9.394/96, capítulo da Educação de Jovens e Adultos, fez-se necessário dar a essa realidade um caráter científico.

Para isso buscaram-se concepções teóricas relacionadas à realidade educacional, fundamentando-se na concepção interacionista do conhecimento que discute e analisa a aprendizagem a partir da interação do sujeito com o objeto que deseja conhecer, seja em uma dimensão epistemológica/cognitiva, segundo Piaget, seja em uma dimensão emocional em que o sujeito é integral, como defende Henri Wallon, e a partir de uma prática pedagógica mediada, como focaliza Vigotsky.

Essa prática consiste em reflexões sobre a capacidade de mediação do educador, assim o profissional toma consciência do seu papel e organiza situações em que os educandos estabelecem relações entre o saber cotidiano (real) e o saber científico escolar (potencial), considerando as zonas de desenvolvimento do sujeito na construção do conhecimento: a real, a proximal e a potencial. É justamente na zona proximal que o educador tem papel relevante, pois a ele caberá mediar a construção do conhecimento, de forma que o educando dê o “salto qualitativo”, transpondo de uma zona a outra.

Buscou-se também inspiração teórica em Paulo Freire no sentido de discutir a EJA, trazendo a vivência do sujeito como ponto de partida para a aprendizagem escolar, com a clareza de que a educação de qualidade se faz com profissionais politicamente comprometidos e profissionalmente competentes, e partindo da compreensão de que todos são resultado de um “sistema perverso”, mas com possibilidades de mudanças por meio da luta socioistórica.

Vale ressaltar que as teorias apresentadas se complementam entre si e contribuem para a compreensão do sujeito como uma totalidade de relações. Assim, o Projeto de Aprendizagem para Jovens e Adultos em Ciclos fundamentou-se na concepção dialética da aprendizagem – aprender a aprender –, na qual o sujeito é o agente do seu conhecimento, e o professor é o problematizador e mediador, promovendo momentos de aprendizagem, de trocas, de saberes e conhecimentos, numa relação amorosa necessária nas relações entre educandos e educadores.

Orientações metodológicas

Com o objetivo de redimensionar a práxis pedagógica, o Prajac trouxe como proposta a Pedagogia de Projetos, que consiste em um trabalho pedagógico voltado para a construção de projetos educativos a partir de eixos temáticos discutidos e selecionados pelo conjunto: educando–educador–escola–comunidade, pautados na realidade local.

A Coordenação Pedagógica da Seduc subsidia o educador para que essa ação seja eficaz. Com essa prática a escola se aproximou da comunidade e vice-versa, estabelecendo uma relação de parceria necessária à ação educativa; os projetos são apresentados ao público que participa ativamente deles.

Considerando-se os objetivos e os princípios norteadores da EJA, os componentes curriculares e conteúdos partiram da proposta dos PCNs que se fundamenta nos ideais da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”; esta “assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais” (PCN, v. 1, p. 42). Partindo-se desse princípio e do estabelecimento de condições mínimas para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º), os conteúdos trabalhados, estruturados em blocos de forma complementar entre eles na sua proposta, abrangem

as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Tais componentes e conteúdos ganharam uma ressignificação, ampliando-se para além dos fatos e conceitos, passando a incluir valores, normas e atitudes.

Acompanhamento e capacitações

Com a implantação do Prajac fez-se necessário garantir o acompanhamento às ações do educador e a formação continuada segundo os princípios norteadores do Projeto.

Em 2000 a gestão criadora do Projeto terminou; em 2001, com o início de um novo momento político, foi feita uma avaliação diagnóstica com os educadores para serem analisadas as possibilidades de continuação, ou não, do Projeto. Foi unânime a sua aprovação, cabendo à Seduc criar condições para a sua sustentação.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação Pedagógica da EJA, cuidou do acompanhamento das ações dos educadores por:

- núcleos de estudos mensais;
- planejamentos mensais;
- visitas semanais às escolas.

Em 2001/2002 a Seduc firmou parcerias com o governo federal, aderindo aos Programas Profa, PCN e Recomeço. Com essa ação foi possível oferecer a formação continuada PCN-EJA e a capacitação para os professores alfabetizadores pelo Programa de Formação para Professor Alfabetizador – Profa-EJA, atendendo cem por cento dos educadores de EJA. Além disso, em 2003 o município recebeu a verba do Recomeço, o que permitiu desenvolver ações como:

- parceria com a Universidade Federal da Bahia para acompanhamento, análise, avaliação e redimensionamento do Prajac (em processo);
- realização de seminários de EJA;

- organização de um fórum intermunicipal de EJA em parceria com a UFBA/Pradem;
- participação do Fórum Estadual de EJA/BA;
- implantação de cursos de Elevação de Escolaridade para Jovens e Adultos – Semear e Integrar (parceria com a Fase/Semear e com o Instituto Integrar);
- participação do V Eneja;
- participação do 3º Telecongresso Internacional de EJA (Sesi);
- participação no Seminário de Alfabetização em Brasília.

Essas participações nas discussões de EJA no cenário nacional e no internacional têm contribuído para aproximar e situar Alagoinhas no universo sociopolítico e histórico da Educação de Jovens e Adultos, além de colaborar para a mudança na concepção de EJA, levando todos os atores sociais envolvidos com a Educação no município a (re)pensarem a sua prática para responder aos desafios propostos pela educação no século 21.

Avaliação da aprendizagem

A avaliação do ensino-aprendizagem na EJA foi organizada e sistematizada partindo-se de uma postura dialética, tratando a avaliação com um caráter diagnóstico retroalimentador. Para isso, são analisadas construções dos educandos produzidas durante todo o processo, sendo significativos a sua auto-avaliação e os registros dos educadores que serão pressupostos para o estabelecimento do resultado final. Tais registros são feitos a partir de indicadores que mostram o desempenho real do aluno no processo ensino-aprendizagem e se os critérios preestabelecidos para cada ciclo foram alcançados.

Além disso, a avaliação leva em conta o alcance dos objetivos propostos para a Educação de Jovens e Adultos, considerando que, ao término de cada Ciclo, o educando deverá ter construído, pelo menos, cinquenta por cento das capacidades exigidas para o ciclo.

Para que a avaliação da aprendizagem seja satisfatória, é necessário que o educador a conceba como práxis pedagógica, utilizando instrumentos diversificados para ela e transformando o ato avaliativo em vivência prazerosa de descoberta e troca de conhecimentos, considerando o educando, trabalhador ou não, um ser histórico e social, como um todo indivisível que pensa e sente.

Visando ainda possibilitar ao educando o avanço nos ciclos, será realizada quando necessário, nos meses de março, julho e dezembro, uma avaliação em curso, que consiste na verificação da aprendizagem do educando para comprovar condições favoráveis no acompanhamento do ciclo que está cursando, conforme prevê o artigo 24, inciso V, alíneas b e c da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

O RESULTADO EM NÚMEROS

O final de 2003 foi marcado por saldos positivos para a EJA em Alagoinhas.

Ano	Nº de Escolas	Nº de Matrícula	Evasão
2000	11	Média de 600	Média de 60%
2001	17	Média de 701	Média de 50%
2002	28	1.337	Média de 40%
2003	27	1.056	Média de 30%

Foram matriculados ainda:

Ano	Nº de Escolas	Nº de Matrícula	Evasão
2002	-	60 – Programa Integrar	0 (zero)
		37 – Programa Semear	Média de 1,3%
2003	-	180 – Programa Integrar	Em curso

Ainda é alto o índice de evasão na EJA, o que reflete as questões socioeconômicas, políticas e culturais que envolvem esse segmento de ensino, demonstrando a necessidade de (re)avaliação do Prajac, a fim de ressignificar a Educação de Jovens e Adultos, pois as necessidades atuais desse público, assim como o cenário nacional para os jovens e para os adultos, diferem da necessidade e do cenário de 1998/1999.

ALAGOINHAS NA BATALHA CONTRA O ANALFABETISMO

Ainda em 2003, o município de Alagoinhas aderiu ao Programa de Combate ao Analfabetismo, considerando-se que existem no município cerca de catorze mil analfabetos acima de quinze anos (dados do IBGE, 2000), equivalentes a aproximadamente 13,50% da população urbana e rural.

Para isso, a Seduc encaminhou o Projeto de Alfabetização para o MEC/FNDE e firmou parceria com o Programa Brasil Alfabetizado. Foram cadastradas oitenta turmas distribuídas nas zonas urbana e rural, com um total de 1.908 alfabetizando.

Antes disso, houve em 2001, em parceria com a Secretaria Estadual da Bahia, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA Bahia, que foi a última turma do convênio firmado em 1999. Também em 2001, foi consolidada uma parceria com a Fundação Banco do Brasil para alfabetizar jovens e adultos, porém só foi possível atuar em um semestre, pois o município não tinha estrutura financeira e foi necessário estabelecer uma bolsa-incentivo ao alfabetizador, apesar de o caráter do curso ser com voluntários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA em Alagoinhas enfrentou os desafios e vem conseguindo fortalecer os seus fios condutores para uma nova era. Hoje, o olhar lançado a esse segmento é o olhar apaixonado e apaixonante, não o

olhar ingênuo, mas o olhar da paixão crítica; professores, diretores, secretarias do governo, sociedade, enfim o sentimento é de que a fala é comum: a EJA é um direito;

é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça”. (Declaração de Hamburgo, 1997).

BIBLIOGRAFIA

BAHIA. Secretaria da Educação. *Diretrizes de avaliação do processo ensino-aprendizagem.* – Salvador: Secretaria da Educação, Secretaria Municipal de Alagoinhas, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).* Brasília: MEC, 1998.

FLAVEL, J. H.. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.* São Paulo: Pioneira, 1975. p. 353. (Biblioteca pioneira de ciências sociais: psicologia).

FREIRE, P. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIMA, A. F. S. de O. *Pré-história e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget.* Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBEIRO, V. M. M. et alii. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.* Brasília: Ação Educativa, MEC, Secretaria da Educação da Bahia, 1997.

VASCONCELOS, V. M. R. de. *Perspectiva co-constructivista na psicologia e na educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Reconhecendo alguns conceitos



UM SONHO QUE NÃO SERVE AO SONHADOR

José Carlos e Vera Barreto

“Seu” João nunca tinha ido à escola. Agora, com dois filhos criados, ele ficou sabendo de um curso que ensinava a ler e escrever perto de sua casa. Como os compadres seus vizinhos estavam estudando lá, “seu” João resolveu estudar também.

I. O ALUNO TRAZ COM ELE UMA IDÉIA DE ESCOLA

O fato de nunca ter posto os pés numa escola, não significa que “seu” João não tenha idéias bem precisas a respeito da escola. Para ele, assim como para a imensa maioria dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado.

Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas.

Mas não é só em relação ao que a escola ensina que “seu” João e seus companheiros trazem muitas informações. Eles têm também muitas idéias a respeito de como a escola ensina.

A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como: explicações, correções,

cópias, repetições... Para essas idéias contribui, também, a distribuição das carteiras, todas voltadas para o professor. Afinal, todo o conhecimento virá dessa figura central.

Também existem idéias consagradas sobre a atitude que os alunos devem ter para poder aprender. Como imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que vão buscar, acham que devem prestar toda a atenção naquilo que o professor diz. Costumam achar pura perda de tempo quando um colega fala. Na opinião, o conhecimento vem do professor, nunca dos colegas. Por isto, irritam-se, quando a professora estimula a discussão entre os alunos.

Por outro lado, acham que o professor ensina, só quando fala de coisas sobre as quais eles não tenham a menor idéia. Quanto menos estiverem entendendo mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem a culpa é deles (“que não já têm muita cabeça”) o professor, coitado, está se esforçando...

Por isso, sentem-se frustrados quando a professora fala de coisas do seu dia-a-dia. Não vieram para aprender melhor o que está próximo deles. Querem saber sobre o que está distante. Na sua imaginação, é o conhecimento desse distante que permitirá a melhoria de sua vida.

Outra idéia muito forte que trazem sobre como aprender melhor é a crença cega no poder de repetição. Baseados em sua experiência de vida, em que na quase totalidade das vezes aprenderam as coisas vendo os outros fazerem e tentando fazer depois, acreditam piamente que irão aprender se repetirem muitas vezes o que estão procurando aprender.

Apresentamos aqui algumas das idéias muito presentes entre os alunos adultos que ingressam na escola. Trata-se, evidentemente de uma generalização, e as exceções podem ser encontradas. Para os leitores que acharam ingênuas essas idéias, gostaria de lembrar que elas estão presentes também na maioria dos professores. Afinal, essas concepções são ideológicas e se introjetam na população de forma sutil e delas só estão a salvo aqueles que as analisam de forma crítica e cuidadosa.

2. A ESCOLA IDEALIZADA PELOS ALUNOS ADULTOS PRODUZ O CONTRÁRIO DO QUE ELES ESPERAM DA ESCOLA

Vimos acima que o aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada. Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. Se tivesse estudo não estaria assim...

Nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização.

Não percebendo isso, acredita que o sucesso ou fracasso é resultado apenas do seu esforço individual. Entrar na escola ou retornar a ela, representa um esforço adicional para mudar sua sorte.

Embora sem perceber, o passo dado pode ser importante nesse processo de mudança. Desde que não se limite a atingir objetivos apenas individuais, mas se estenda também na direção de mudanças sociais. Para ser possível, o sonho não deveria restringir-se a um sucesso pessoal, mas a uma melhoria coletiva de vida.

Quanto ao conteúdo que espera da escola, isto é, ler, escrever e falar bem não é possível colocar nenhum reparo. Sua sensibilidade lhe permitiu perceber que uma das causas de sua fragilidade social é a sua exclusão do código lingüístico dominante. Tem, portanto, o direito de esperar isso da escola.

A demanda por informações de um mundo distante do seu se explica quando sabemos que ele aspira a ascender de seu pequeno mundo. Trata-se de aspiração legítima já que horizontes mais amplos estimulam a produção do conhecimento. Mas essa legitimidade não invalida o fato de que à escola não compete apenas a transmissão de informações distantes e curiosas. Podem ser transmitidas de forma

mais viva por outros veículos de comunicação principalmente rádio e televisão. A escola tem papel mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão um trabalho pessoal e intransferível.

Assim, é possível perceber o equívoco dos alunos quando esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles. Professor algum tem tal poder, pelo simples fato de que conhecimento (como produto de relações) não se transmite. O professor pode e deve transmitir informações, desafiar e estimular os alunos no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas. Assim, ao imaginar como perda de tempo a fala de seus colegas, o aluno está, na verdade, desperdiçando valiosas oportunidades de conhecer.

Igualmente equivocada é a atitude de restringir o conhecimento apenas ao totalmente desconhecido e socialmente valorizado, segundo sua opinião.

É mesmo impossível atingir o totalmente desconhecido a não ser partindo do que já é conhecido.

Na realidade, sempre será possível conhecer melhor o que já se sabe. Em outras palavras, mesmo o já-sabido possui aspectos que são desconhecidos. Saber melhor o que já se sabe e saber o que ainda não se sabe são objetivos da atividade escolar.

Mas o grande equívoco dos alunos (e muitas das vezes também do professor) é atribuir à repetição mecânica o poder de ensinar. Curiosamente, não se dão conta de que em sua própria experiência de vida a aprendizagem não se deu pela mera repetição mecânica. Que ao observarem os outros fazerem com o objetivo de aprender, estavam estabelecendo relações, comparando com outras formas

possíveis de fazer etc. Enfim, estavam pensando sobre aquilo que queriam aprender.

Da mesma forma, ao tentar fazer o que tinham visto ser feito, também não se tratava de mera repetição. Pensaram sobre os movimentos a serem feitos, compararam os resultados obtidos com os desejados, imaginaram novas alternativas, pensaram enfim sobre o que estavam fazendo. Só depois que aprenderam, foi possível repetir mecanicamente, isto é, sem pensar, o que então já sabiam.

Não tendo se debruçado sobre esse processo de aprendizagem que viveram, parece-lhes que tudo se deu pela mera repetição e tratam de pôr essa crença em prática, na escola. Quem já alfabetizou adultos deve lembrar-se dos alunos que, levando caderno e lápis já no primeiro dia de aula, se põem a copiar e re-copiar mecanicamente qualquer coisa que o professor escreva no quadro negro.

3. A AÇÃO DO PROFESSOR

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula avisando dessa diferença. O poder de um discurso, por melhor que seja, é muito pequeno para se contrapor a uma imagem gerada pela cultura em que o aluno está inserido durante uma vida inteira...

Os professores que têm obtido maior sucesso em trabalhar essa situação costumam ter presente que é a partir do conhecimento que se atinge o desconhecimento. Por isso, nas primeiras semanas de aula preocupam-se em que o aluno “reconheça” na escola que está entrando, a escola que ele imaginava.

Qual o problema de as carteiras estarem dispostas de forma tradicional nos primeiros dias? (Mesmo porque em muito pouco tempo surge alguém que não enxerga ou escuta bem, criando a situação favorável à reorganização da sala para o favorecimento de todos).

Que mal existe em que o aluno tente copiar o que o professor escreve? Principalmente quando é possível ligar o copiado ao seu significado ou criar situações onde o objeto da cópia tem um sentido especial para quem o realiza: seu próprio nome, nome dos seus filhos,...

O objetivo do educador não é chocar o aluno, mas desencadear um processo de descobertas.

Existiriam problemas se o professor se conformasse com essa visão do aluno e não captasse nela situações capazes de gerar uma nova visão, e não desse oportunidade para que o aluno experimentasse uma concepção educativa mais adequada a seus próprios interesses. Isso não precisa acontecer nos primeiros momentos. Poderá ocorrer no decorrer do processo. Compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar. Igualmente, quando o educador desenvolve atitudes frente ao conhecimento dos alunos, diferente da esperada por eles, os alunos podem mudar a sua visão sobre o papel do professor e dos colegas na construção desse conhecimento.

OS DIREITOS HUMANOS NA HISTÓRIA

Margarida Bulhões Pedreira Genevois

Os direitos humanos são fundamentais ao homem pelo fato de ele ser homem. Não resultam de uma concessão da sociedade, política, mas constituem prerrogativas inerentes à condição humana.

Os direitos humanos não são estáticos, mas acompanham o processo histórico. Este não é linear: conhece saltos e retrocessos. Apenas no século XX, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos definiram-se explicitamente e adquiriram o reconhecimento mundial. A noção de direitos humanos, todavia é muito antiga, perdendo-se no tempo.

DAS ORIGENS DO CONCEITO

O código de Hammurabi (1 700 a.C. aproximadamente) menciona leis de proteção aos mais fracos e de freio para a autoridade. A civilização egípcia, especialmente na era dos faraós (dinastia XVIII), já concebia o poder como serviço.

Há divergência quanto ao surgimento dos direitos humanos na história, mas muitos autores situam-no na Grécia, quando eles foram aludidos em um texto de Sófocles, no qual Antígona, em resposta ao

rei que a interpela em nome de quem havia sepultado contra suas ordens, o irmão que fora executado, proclama: “Agi em nome de uma lei que é muito mais antiga do que o rei, uma lei que se perde na origem dos tempos, que ninguém sabe quando foi promulgada”.

Os profetas judeus vinculam o exercício do poder a deveres fundados em princípios religiosos que inspiram uma ética baseada na responsabilidade de todos os homens pelos seus atos. Buda, Confúcio e Zoroastro pregam a supremacia do direito e da justiça, o ensino da fraternidade e da generosidade. Visam à plena realização da natureza humana e à formação de uma sociedade pacífica e justa.

Entre os séculos VII a.C. e XVIII da nossa era, a humanidade faz progressos no controle dos governantes, que exercem e distribuem a justiça. Na Grécia do século V a.C., os cidadãos já controlam as ações do Estado (pólis); o limite do poder é dado pelo direito que exercem os cidadãos ao participar dos assuntos públicos. Os gregos desenvolvem o conceito da liberdade como expressão máxima da dignidade humana, baseada na idéia da igualdade. Os estóicos defendem a existência de princípios morais, universais, eternos e imutáveis que conferem direitos inerentes ao homem.

O cristianismo, considerando o homem à imagem e semelhança de Deus, prega a igualdade entre todos os homens. Essa igualdade não se limita ao usufruto individual dos direitos, mas supõe o dever do amor ao próximo. O cristianismo vai ter influência decisiva, ora benéfica, ora maléfica, quando a Igreja passar a associar-se ao poder temporal.

O Islã, na vida política, tem uma concepção similar da relação entre os homens: a de sua igualdade primordial “baseada em sua identidade essencial, em sua origem única, e em seu destino comum” (SORONDO, 2005).

DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DIVINOS NA IDADE MÉDIA

Na idade Média, a partir das famílias daqueles que lutaram contra as invasões dos bárbaros (e com isso haviam se tornado proprietários

de terras), nasce uma aristocracia associada ao poder real que buscava fundamento no direito natural para os seus privilégios. Aquele período tem uma importância significativa: é um momento de revisão de valores, de confronto entre objetivos temporais e permanentes, que vão cristalizar-se ao final do período, quando já surge uma nova realidade histórica: a burguesia.

No final da Idade Média, São Tomás de Aquino discute diretamente a questão dos direitos humanos, retomando Aristóteles e dando à filosofia deste uma face cristã. A fundamentação de São Tomás é teológica: o ser humano tem direitos naturais que fazem parte de sua natureza, pois lhe foram dados por Deus. A partir disso desenvolve sua argumentação teórica e política.

A utilização do direito divino, no entanto, ocasionará na prática justificativas ambíguas, como a de que o direito dos reis era um direito natural de origem divina, o que justificava o absolutismo. Abriu-se caminho para toda espécie de violências, e em última análise, até para a negação dos direitos humanos. O poder armado, o poder econômico e os proprietários de terras justificavam a exploração de outros homens com base no direito divino dos estratos sociais superiores, não respeitando os que não desfrutavam desses privilégios.

Cessadas as invasões dos bárbaros e conseqüentemente afastados os grandes riscos, a proteção dos senhores feudais se tornou dispensável, e as pessoas voltaram para as cidades. Os burgos começaram a se desenvolver. A burguesia enriqueceu-se e fortificou-se, mas ainda era mantida à margem do poder político que reivindicava para defender os seus poderes pessoais e o seu patrimônio.

A época do Iluminismo e dos enciclopedistas revoluciona as idéias tradicionais da idade media afirmando a dignidade humana e a fé na razão. Gesta-se a idéia de que o homem é concebido como detentor de direitos sagrados e inalienáveis e de que o governo não pode prescindir da vontade dos cidadãos. Rousseau desenvolve a teoria da igualdade natural entre os homens. Voltaire insiste na tolerância religiosa e na liberdade de expressão, pois a religião já não pode explicar tudo.

Até então os direitos humanos vinham sendo concebidos como direitos naturais, impostos por Deus, sendo utilizados contra a burguesia em favor dos reis e aristocratas, para justificar a violência que estes praticavam. Os burgueses não rejeitam esses direitos, mas reclamam também para si. Surgem pensadores considerados liberais como Espinoza, Locke, Rousseau, Montesquieu, que pregam a existência dos direitos fundamentais como a igualdade e a liberdade. Sobre este último, foi inaugurado na modernidade pela conjuntura que uniu burguesia e pensamento liberal; a liberdade era exaltada como um valor para além dos condicionantes de estratos sociais, condicionantes estes nos quais a burguesia era desfavorecida.

A Inglaterra pode ser considerada a nação onde a influência da burguesia no poder teve seu início. Em 1215, na Inglaterra, os bispos e barões haviam imposto ao rei João-sem-terra a carta magna, que limitava o poder do soberano. Havia também um parlamento desde o século XIV, embora formado somente por nobres e prelados, todos proprietários. A burguesia impõe posteriormente a criação da câmara dos comuns, que perdura até hoje. O crescimento político da burguesia, dessa forma, favorece o resgate dos direitos humanos. A petição de direitos de 1628 é imposta pelo parlamento ao monarca. O *habeas corpus* de 1669, que consagrou o amparo à liberdade pessoal, determinava que a pessoa acusada fosse apresentada para julgamento público. Até então, os nobres e aristocratas prendiam e faziam a sua própria justiça.

Foi sobretudo o *Bill of Rights* de 1689, o mais importante documento constitucional da Inglaterra, que fortaleceu e definiu as atribuições legislativas do parlamento frente à coroa, que proclamou a liberdade da eleição dos membros do parlamento, consagrando algumas garantias individuais.

Ainda neste século XVIII, dois acontecimentos sedimentam princípios fundamentais para a moderna concepção de direitos humanos.

Em 1776 fundam-se os Estados Unidos da América, através de uma revolução eminentemente burguesa. A Inglaterra impunha

sucessivas e crescentes restrições à vida econômica das colônias através da imposição de taxas sobre o comércio exterior. Isso fomentou nos colonos um forte espírito de desobediência e insubordinação.

Embora parte do império britânico, as colônias da América foram desde cedo conquistando o direito de autogoverno e assumindo certa auto-suficiência. O anseio de libertação alastrou-se pelas treze colônias que, unidas, proclamam a declaração de independência dos Estados Unidos, também conhecida como declaração de Filadélfia. Nela, são expostas as razões fundamentais que levam à independência: “Todos os homens foram criados iguais. Os direitos fundamentais foram conferidos pelo criador; entre eles estão o da vida, o da liberdade e o da procura da própria felicidade”.

Por essa declaração, sempre que qualquer forma de governo tenta destruir esses direitos, assiste ao povo o direito de mudá-lo ou aboli-lo e de instituir um novo governo. O documento serviu de referencial para todos os movimentos de independência dos povos colonizados. No entanto, a constituição norte-americana ainda é uma constituição feita por comerciantes para comerciantes.

Em 1789, a revolução francesa cria uma carta que se torna base fundamental do direito constitucional moderno: a declaração dos direitos do homem e do cidadão. Em seu primeiro artigo já afirma um direito social fundamental: o fim da sociedade é a felicidade comum. A essência da declaração apóia-se na idéia de que, ao lado dos direitos do homem e do cidadão, existe apontada a obrigação de o estado respeitar e garantir os direitos humanos.

Todavia o movimento burguês não pode ser analisado com as lentes contemporâneas. O conceito de igualdade naquela época, por exemplo, não era o mesmo que o de hoje, pois a constituição norte-americana, por exemplo, admitia a escravidão. De fato, a mudança fundamental empreendida pelos filósofos racionalistas foi a passagem da justificativa divina para uma justificativa baseada na razão. Diz Hugo Grocius que “ainda que Deus não existisse o homem teria direitos naturais”.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Desde a Carta Magna de 1215 até a Carta das Nações Unidas, mais de setecentos anos se passaram. Muitos documentos legislativos, declarações e resoluções versaram sobre direitos humanos. Nenhum deles foi tão abrangente e atingiu tantas pessoas quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

O mundo inteiro, chocado com o genocídio e as barbaridades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, sentiu a necessidade de algo que impedisse a repetição desses fatos. Organizadas e incentivadas pela ONU, 148 nações se reuniram e redigiram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Direitos dos Povos e das Nações.

A Declaração foi subscrita por todos os países membros da ONU, com abstenção dos países alinhados à União Soviética (8 abstenções dentre os 58 países membros). Em seus trinta artigos, essa Declaração de caráter internacional contém uma súmula dos direitos e deveres fundamentais do homem sob os aspectos individual, social, cultural e político.

A conferência de Teerã de 1968 completou e reafirmou a indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e culturais fortificou os artigos da Declaração.

Seguiram-se várias outras convenções. Entre elas, destacam-se as seguintes: Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Convenção contra Discriminação da Mulher, Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes e Convenção sobre os Direitos da Criança.

Esses pactos, tratados e convenções nem sempre foram aprovados facilmente, mas foram o resultado de árduos, longos e aprofundados debates. Com a aceitação da universalidade e da transnacionalidade dos direitos humanos, reconhece-se que o ser humano sempre

possuirá direitos fundamentais, independentemente da sua nacionalidade, raça, situação de refugiado ou de apátrida.

Os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos estão inseridos em todas as constituições do mundo moderno e constituem parâmetros para a democracia. Constituíram-se pactos que completaram e ampliaram a declaração, concretizando os direitos humanos e estabelecendo medidas obrigatórias para os Estados. Entre eles estão o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais e o Pacto internacional dos Direitos Cívicos e Políticos.

GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Na evolução histórica dos direitos, consideram-se três gerações de direitos humanos. A primeira geração corresponde aos direitos cívicos e políticos: as liberdades individuais, o direito à vida, segurança, igualdade de tratamento perante a lei, o direito de propriedade e de ir e vir. A segunda compreende os direitos econômicos e sociais como direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer e os direitos trabalhistas. A terceira é a dos chamados direitos dos povos, que correspondem a direitos tais como o direito ao desenvolvimento, à paz e à participação no patrimônio comum da humanidade. Está representada especialmente na declaração de Argel, em 1977.

As três gerações de direitos não são categorias que se excluem, mas que se completam. As convenções definem o conteúdo de alguns direitos ou grupo de direitos estabelecendo sistemas para protegê-los e controles para assegurar-lhes o cumprimento. Na América Latina, por exemplo, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou em 1969 a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, pelo Pacto de San José da Costa Rica, vigente desde 1978; além disso, ficou instituída a Corte Internacional de Direitos Humanos, uma instância judicial autônoma cuja finalidade é estudar os desníveis e a violação de direitos humanos na América Latina.

Em 1993, o Congresso de Viena ressaltou que os direitos são universais, inalienáveis, invioláveis, iguais e indivisíveis.

Os países que ratificaram a Declaração de 1948 reconheceram ser essencial a “consciência moral da humanidade”; cinquenta anos depois, mais do que nunca, os direitos humanos representam o horizonte dos povos; são a única forma de a humanidade poder alcançar relações justas e pacíficas.

As organizações não-governamentais têm uma função essencial de defesa e promoção dos direitos humanos, pois tal tarefa não pode limitar-se aos Estados. No congresso de Viena, em 1993, as ONGs foram reconhecidas como interlocutoras e suas opiniões levadas em consideração.

DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

No Brasil de hoje, fala-se muito em direitos humanos; tornou-se politicamente correto mencioná-los. No entanto, há pouco mais de quinze anos, abordá-los em nosso país era considerado subversão e seus divulgadores eram malvistas e até execrados como “defensores de bandidos”.

A deturpação do significado dos direitos humanos era proposital por parte de grupos de extrema direita, aos quais interessava a consolidação do *status quo* e do autoritarismo. Essas facções exploravam o medo da violência crescente e sobretudo a tomada de consciência das classes populares esmagadas ao longo de 22 anos de ditadura. Mesmo depois do fim da ditadura militar e do restabelecimento da democracia, certos setores da sociedade ainda encaram com desconfiança aqueles que afirmam: “Fazemos um esforço enorme para prender um criminoso e quando o fazemos, os ‘Direitos Humanos’ atrapalham tudo, pois não permitem torturar e bater”.

A acirrada incompreensão e a campanha contra os direitos humanos provêm do desconhecimento daquilo que eles representam ou até mesmo de posições egoístas dos interessados em manter

situações de privilégios. No entanto, interessam a todos e a cada um em particular. Sem respeito a eles, não pode haver sociedade justa, tampouco democracia sólida.

O CONCEITO DE “DIREITO” NO BRASIL

Direito, no Brasil, sempre foi um conceito vago, significando privilégios para alguns. Em seus quinhentos anos de história, o autoritarismo, e não o Direito, permeou as relações na sociedade e entre ela e o Estado. A finalidade da colonização foi o enriquecimento europeu com a exploração predatória de recursos naturais – como o pau-brasil e o ouro – e de seus recursos humanos – a mão-de-obra indígena e a negra. A escravidão, durante três séculos, forneceu mão-de-obra barata e fortaleceu o autoritarismo.

Para a maioria da classe dominante, o escravo era um objeto sem necessidades nem quaisquer direitos. O dono do escravo podia conceder-lhe regalias por mera generosidade, e não como direito ou respeito à dignidade de sua pessoa. O escravo não era nem cidadão de segunda classe (como eram consideradas as mulheres, por exemplo), mas meros instrumentos, cujo destino era o trabalho a serviço dos mais poderosos. As populações do campo, isoladas em imensas extensões de terra e também dependentes diretamente dos donos do poder, não cogitavam em exigir direitos, mas ansiavam por dádivas e favores. A elite, única considerada capaz de dirigir a nação e de estabelecer a ordem, forjava leis que defendiam, antes de mais nada, os seus próprios interesses.

O trabalho, sutilmente, era considerado desprezível, sobretudo o trabalho manual. O preconceito vinha disfarçado e diluído em sentimentos de generosidade, calcados numa idéia de superioridade. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, e ela deixou marcas profundas na cultura do país. Numa sociedade hierarquizada, dissimulada por uma ideologia de conciliação, “direito” era sinônimo de privilégios que não alcançavam a maioria.

Com a República, a situação mudou apenas na teoria. No início do século, as greves eram tidas como “um acinte”, e as questões sociais, uma “questão de polícia”. Ocorreram progressos, mas ainda perdura no povo a idéia de que tudo se deve esperar do governo, particularmente favores. Na relação Estado/sociedade, ainda grassam os critérios do paternalismo e clientelismo.

Quando, no Brasil dos anos sessenta, a população começou a exigir direitos, os militares impuseram “ordem” e, inspirados na doutrina da segurança nacional, instalaram uma ditadura que durou 22 anos. Com lutas, sacrifício e dor, a sociedade conquistou as eleições diretas e o sufrágio universal. Mas os direitos sociais ainda não estão em vigor.

AMÉRICA LATINA

A HISTÓRIA VIVIDA PELO POVO BRASILEIRO É BASICAMENTE A MESMA DE TODOS OS POVOS DA AMÉRICA LATINA.

Alguns países, mais do que o Brasil, foram submetidos a episódios ainda mais graves: genocídio de índios, revoluções sangrentas e ditaduras cruéis (cem mil mortos e desaparecidos na Guatemala e América Central, nos últimos quinze anos; trinta mil no Chile, Argentina e Uruguai, durante as ditaduras militares), como atestam os relatórios da instituição *America's Watch*.

Paralelamente, cresce a pobreza no continente americano. Ela atinge hoje, quase a metade da população latina, o que representa cerca de 460 milhões de pessoas. Desde as reformas que frearam a hiperinflação na Argentina, México e Brasil, o número de pobres aumentou em sessenta milhões. O desemprego, fruto do neoliberalismo globalizante, aumentou. Os direitos sociais como o da habitação, saúde e educação continuam precários.

A violência disseminada leva ao preconceito difuso de que o inimigo agora é o pobre, perigoso porque incomoda com sua presença feia e degradante, e que a qualquer momento pode revoltar-

se e tornar-se violento; a identidade do pobre está cada vez mais relacionada com a do bandido, marginal. “Os excluídos, na terminologia dos anos noventa, não são residuais nem temporários, mas contingentes populacionais crescentes que, não encontrando espaço no mercado, vagueiam pela cidade, sem emprego e sem teto”, como afirma Elimar Pinheiro Nascimento.

A pobreza, resultado do *apartheid* social num país onde convivem um primeiro e um quarto mundo é fruto, no Brasil, da segunda maior concentração de renda do mundo. Mas essa acentuada concentração de rendas está disseminada por todo o continente. Documento da Comissão Econômica para a América Latina – Cepal constata que os 10% mais ricos latino-americanos ganham significativamente mais do que os 10% mais pobres: 70% mais, no Brasil; 50% no México; 42% na Colômbia e 26%, na Argentina. Segundo esse documento, duzentos milhões de pessoas ainda vivem em estado de pobreza na América Latina, apesar de o percentual ter caído de 44% para 39% entre 1990 e 1994. O consultor do BID, Bernardo Kliksberg, prevê que na virada do milênio seis de cada dez latino-americanos viverão na pobreza, e afirma que a pobreza mata, na América – Latina, 1 milhão e 500 mil pessoas, entre as quais 900 mil crianças.

O relatório de 1997 da *America's Watch*, por exemplo, denuncia freqüentes e graves violações de direitos humanos na Colômbia, onde grupos militares, paramilitares, guerrilheiros e traficantes digladiam-se dizimando a população civil. A percentagem de pobres subiu para 49% da população; esse índice passou de quize para dezessete milhões, em dois anos. A história do país é um rosário de violências de todos os tipos: desde a proclamação da república, houve quarenta revoluções; a guerra interna, entre 1948 e 1953, matou trezentas mil pessoas; as guerrilhas, surgidas no começo dos anos sessenta, persistem atuantes até hoje.

No México, aconteceram e acontecem perseguições nas áreas rurais, desaparecimentos e assassinatos. Os zapatistas continuam a mostrar ao mundo o verdadeiro país: entre 1994 e 1996, a cifra dos desaparecidos passou de 1 300.

Nem o México, nem o Peru, nem o Chile, três países que se manifestaram oficialmente como discípulos triunfantes do ajuste neoliberal, superaram a miséria, a violência e a indignação popular.

A Guatemala, que assinou há poucos meses um tratado de paz, depois de anos de guerras fratricidas, poderá esquecer as dezenas de milhares de torturados, desaparecidos, assassinados, os setenta por cento da população indígena eliminados? No Peru e na Venezuela, a tortura é empregada oficial e abertamente contra terroristas e criminosos comuns.

A pobreza endêmica, a marginalização, o desemprego, o porte ilegal de armas, o tráfico de drogas são problemas preocupantes para todos os países da América Latina. Nas prisões de todo o continente, milhares de presos vivem em condições degradantes, muitos sem julgamento.

No Brasil, os massacres de Corumbiara, Carandiru, Candelária, Eldorado, Diadema, Cidade de Deus e muitos outros, que nos envergonham, ainda permanecem impunes.

A leitura do relatório da *America's Watch*, que analisa a vigência dos direitos humanos na América Latina evidencia que há muito por fazer. Seqüestros, assassinatos, torturas, execuções sumárias, corrupção, tráfico de drogas, prisões desumanas: esta sucessão de dramas aberrantes, agravados pela impunidade que os dilui, acabam no esquecimento. Todos esses problemas não aconteceram num passado longínquo, mas são fatos do presente, estão acontecendo nos dias atuais. Basta lembrar o assassinato do bispo Juan Gerardi, baleado em El Salvador, em 26 de abril deste ano, dois dias depois de ter divulgado um documento denunciando as execuções e prisões arbitrárias dos últimos anos em seu país.

A COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ EA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Diante de um quadro tão sombrio da situação da América Latina e do Brasil, o que podemos fazer, nós, cidadãos conscientes, preocupados com a justiça e o bem comum? Evidentemente não existem fórmulas nem respostas prontas.

O primeiro grande passo é a preocupação com essas questões. As soluções virão com o interesse e a participação de todos. Porém a tomada de consciência da responsabilidade social de cada um não nasce gratuitamente na nossa sociedade egoísta, individualista e consumista. Daí a importância da educação e particularmente da Educação em Direitos Humanos.

Há 26 anos, a Comissão Justiça e Paz de São Paulo luta contra injustiças, participando no Brasil de todas as lutas populares de apoio e defesa dos presos políticos, pela anistia, contra a Doutrina de Segurança Nacional, pela Constituinte, contra a pena de morte, sempre na primeira linha de defesa pela justiça e em prol dos perseguidos. Também atuou junto a refugiados latino-americanos, fugitivos das ditaduras vizinhas, do Chile, Uruguai e Argentina. Mais de mil perseguidos passaram por seus escritórios. A partir da fundação dessa Comissão, muitas outras organizações, com preocupações específicas, foram surgindo.

Com a volta do Estado democrático, a responsabilidade evoluiu e compreendemos que não basta existirem eleições livres e não bastam leis justas, se elas não forem reconhecidas e respeitadas. Não é suficiente que os governos eleitos democraticamente tenham boas intenções se não existir espírito cívico e participação popular.

É preciso que o povo conheça seus direitos e deveres, é preciso educação.

Em contato com várias organizações não-governamentais da América Latina, constatamos que o trabalho mais útil a ser feito era o de Educação em Direitos Humanos, cuja base fosse o diálogo, em que todos os envolvidos são considerados sujeitos.

Em 1995, um grupo de militares, convencidos da importância de uma educação humanizadora, fundou a Rede Brasileira de Educação em Direitos humanos, junto com outras ONGs de todo o Brasil. É uma entidade suprapartidária, supra-religiosa e sem fins lucrativos, que tem como objetivo a educação em direitos humanos para a construção de justiça, de democracia e da paz. Tem compromissos permanentes com a urgência de uma sociedade mais justa, com o



respeito à pluralidade e diversidade de pessoas e de grupos sociais e culturais, com a vigência da cidadania para todos os brasileiros e com a tolerância e a paz. Partindo da dignidade da pessoa procuramos mostrar nos cursos os direitos de cada um, que são também direitos do próximo. A partir desse conhecimento nasce o respeito a direitos e deveres.

Educar, como diz o educador uruguaio Luiz Perez Aguirre, é modificar as atitudes e as condutas atingindo os corações, os estilos de vida, as convicções. Para transformar a realidade é necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. Por isso, a educação em direitos humanos, mais do que conteúdos, deve transmitir uma postura da pessoa no mundo. Não deve ser uma disciplina ensinada apenas em sala de aula, mas deve ser transversal a todas as matérias e a todo conhecimento. É um estado de espírito que deve permear todas as nossas atitudes no dia-a-dia.¹

Desenvolver uma prática social solidária e participativa é um imperativo ético para aqueles que acreditam no ser humano, que aspiram por um mundo de paz, justiça e fraternidade. Os setores médios têm uma grande responsabilidade na educação daqueles que não têm voz, que não sabem que têm direitos, dos excluídos, da nossa sociedade injusta. Preocupados com a crise sombria em que vivemos, sentimos todos o dever de buscar algo maior que dê sentido de luta para a vida e sentido à nossa esperança.

Há muita coisa positiva sendo feita. É um desafio discernirmos as sementes de esperança já plantadas e já dando frutos. São sementes fundamentais da pessoa o clamor contra as várias formas de injustiças e a sensibilidade pela situação de miséria. Cada um tem um papel e uma responsabilidade, mas é preciso que todos sejamos semeadores de esperança.

¹ “Educar em direitos humanos é uma tomada de posição, é uma maneira de ser perante o acinte mais devastador e humilhante, que é a situação de pobreza desumana em que vivem milhões na América Latina”. (Luiz Perez Aguirre).



Temos o dever de lutar pela fraternidade, esquecida no mundo de hoje, pela solidariedade entre os povos, pela tolerância entre as pessoas, pelo desarmamento das mentes e dos corações, pela aceitação do outro, diferente, mas igual, sempre nosso irmão. Não importa que essas belas idéias sejam um trabalho a longo prazo. Sem utopias, a vida não vale a pena ser vivida.



BIBLIOGRAFIA

FAORO, R.. *Os donos do poder*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

HERKENHOFF, J. B. *Curso de direitos humanos*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

SILVA, H. P. da. *Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos*. 1995. Dissertação (Mestrado) – São Paulo.

SORONDO, F. *Os direitos através da história*. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/sorondo/index.html> >. Acesso em: 10/8/2005.

WEIS, C. *Os direitos humanos contemporâneos*. 1998. Dissertação (Mestrado) - São Paulo.



ALFABETIZAÇÃO: A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO

Magda Soares

Comecemos por analisar o título deste texto: por que *ressignificação* de um conceito cuja *significação*, até bem pouco tempo, não suscitava dúvidas nem insegurança? Até meados dos anos oitenta do século passado — portanto, até há apenas duas décadas —, as palavras *alfabetização*, *alfabetizado*, correntes na linguagem cotidiana, tinham um significado consensual entre profissionais da educação e também entre leigos: alfabetização, sabiam todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever; alfabetizado era aquele que aprendera a ler e a escrever. É o que diziam — e ainda dizem — os dicionários. Por exemplo, o recente *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* define alfabetização como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”; por sua vez, define alfabetizar como “ensinar (a alguém) ou aprender as primeiras letras”; a expressão *primeiras letras*, segundo esse mesmo dicionário, designa as “noções elementares do conhecimento, como saber ler, escrever e contar, ministradas durante o período de instrução primária”. Ainda, alfabetizado é “aquele que aprendeu a ler e a escrever”.

Essas significações, porém, vêm sofrendo expressivas alterações ao longo das últimas décadas. Podem-se buscar indicadores dessas alterações em várias fontes. Uma delas são os censos demográficos; os questionários por eles utilizados ao longo do tempo, e a própria apresentação dos resultados censitários revelam uma progressiva ampliação do conceito de alfabetização.

Assim, até os anos quarenta do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade ou não de assinatura do próprio nome. A partir dos anos cinquenta e até o último censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de *alfabetizados funcionais* (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de *alfabetizado*, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do ensino fundamental), o que traz, implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de *alfabetismo funcional* utilizando-se, como critério, anos de escolaridade evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler e escrever um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

Em outra fonte se pode buscar a comprovação da progressiva ampliação do significado da alfabetização: a mídia, particularmente

a mídia impressa. Nesta, identifica-se, sobretudo ao longo da última década (os anos noventa do século XX), novos modos de mencionar e caracterizar a *alfabetização*, os *alfabetizados*, os *analfabetos*, o que revela um despertar para os limites do significado tradicional desses termos e a necessidade de ampliar o significado — de *ressignificá-los*. Tomemos apenas alguns poucos exemplos: dois do início da década e um do seu final, todos do mesmo veículo da mídia impressa.

O fato de a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) ter definido o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização foi, em grande parte, responsável por suscitar, naquele momento, uma discussão a respeito do verdadeiro significado da alfabetização, discussão que se refletiu na mídia. Assim, no final de 1990, a Folha de S. Paulo publica matéria com manchete de impacto:

ANALFABETISMO AFETA MAIS DE 31% EM SP

Folha de S. Paulo, 27 de dezembro de 1990. Caderno Cidades, p. 6

Um terço da população paulista analfabeta?! O trecho inicial da matéria esclarece:

Cerca de 31% da população acima de 10 anos do Estado de São Paulo é “**analfabeta funcional**”. O termo, usado por educadores, indica **pessoas com menos de três anos de escolaridade**. Baseada nesse termo e em projeções a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo IBGE em 1987, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) elaborou relatório divulgado neste final de ano onde afirma que “do total de 24 milhões de habitantes de 10 anos e mais (em São Paulo), 7,5 milhões **não estão preparados para viver em uma sociedade grafocêntrica** (que está centrada na escrita)”. (grifos meus)

Folha de S. Paulo, 27 de dezembro de 1990.

Embora a manchete use o termo *analfabetismo*, a matéria introduz a expressão *analfabeto funcional*, que, em seguida, considera necessário esclarecer: atribuindo-a ao círculo restrito dos educadores, a quem, realmente, ela se limitava à época, define-a, a fim de trazê-la para o domínio público. A citação do trecho do relatório da então denominada FDE (hoje, FNDE) visa não só a informar o número de analfabetos funcionais em São Paulo a que chegara a pesquisa, mas também a justificar por que são considerados analfabetos funcionais: com menos de três anos de escolaridade, a pessoa não teria se apropriado das habilidades necessárias para participar efetivamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita — para “viver em uma sociedade grafocêntrica” (centrada na escrita).

No ano seguinte, 1991 os primeiros resultados do censo realizado naquele ano trazem de novo a questão aos jornais. A mesma Folha de S. Paulo publica matéria com esta surpreendente manchete:

ANALFABETOS NO PAÍS JÁ SOMAM 60 MILHÕES

Folha de S. Paulo, 2 de setembro de 1991.

Manchete surpreendente, se se considerar que, segundo o mesmo censo, a população acima de cinco anos, portanto, já em condições de se alfabetizar, era de pouco mais de 130 milhões — quase metade dela seria analfabeta? O lide corrige, em seguida, a surpresa, apresentando a percentagem de analfabetos, no conceito mais amplamente conhecido de analfabetismo, e introduzindo um adjetivo para se referir a um outro e novo conceito de analfabeto:

ANALFABETOS NO PAÍS JÁ SOMAM 60 MILHÕES

Dados do IBGE dizem que apenas 18% são analfabetos, mas o número de desqualificados é muito maior

Folha de S. Paulo, 2 de setembro de 1991

“Desqualificados” — pode-se não estar entre os dezoito por cento caracterizados como analfabetos, mas não estar *qualificado* para responder às demandas do contexto social; é o que explica o parágrafo inicial da matéria:

O Brasil mergulha fundo no analfabetismo. Dados do IBGE dão 18% da população como “analfabetos”, ou cerca de 26 milhões de pessoas. Este índice, ainda elevado, só vale se for levado em conta **um mal aplicado critério** de “saber escrever um bilhete simples”. **É pouco** para um país que pretende se tornar rapidamente competitivo no exterior. No Brasil, três em cada quatro pessoas economicamente ativas não têm o 1º grau completo. **Um conceito de alfabetização mais exigente** incluiria 60 milhões de brasileiros na categoria de analfabetos. (grifos meus)

Folha de S. Paulo, 2 de setembro de 1991.

“Saber ler e escrever um bilhete simples”, critério utilizado pelo IBGE para identificar os analfabetos no censo, é considerado “um mal aplicado critério” e “pouco” para as demandas do país; cobra-se um conceito “mais exigente”, que seria a conclusão do ensino fundamental. Reafirma-se, assim, a importância e necessidade de ser ampliado o conceito de *alfabetização* e de *alfabetizado*, a fim de que sejam incluídas habilidades para além do simplesmente “saber ler e escrever um bilhete simples”.

Esse discurso de crítica a um conceito restrito de *analfabetismo* e de *analfabeto* está presente na mídia impressa ao longo de toda a década de noventa, e as expressões *alfabetismo* e *analfabetismo funcional*, *analfabeto funcional*, *alfabetização funcional* vão aparecendo cada vez com mais frequência. É exemplar e representativa do discurso da mídia a manchete abaixo, com que, já no fim da década, a mesma Folha de S. Paulo anunciou os resultados de uma pesquisa sobre habilidades de leitura da população de jovens e adultos de São Paulo, realizada pela organização não-governamental Ação Educativa:

ANALFABETISMO FUNCIONAL ATINGE 1/3 EM SÃO PAULO

Folha de S. Paulo, 12 de fevereiro de 1998.

Aqui, já não se trata de advogar uma ampliação do conceito de *analfabetismo*, como nas matérias citadas anteriormente; o conceito de *analfabetismo funcional* é assumido e contraposto a um “conceito tradicional”, como se pode ver em trechos da matéria:

As transformações no mercado de trabalho em curso no mundo todo mudam radicalmente a concepção que se tinha até há pouco sobre o que é ser alfabetizado.

Pelo conceito tradicional, hoje 14,7% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta – segundo a última Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), de 1996. [...] Mas, para levantar esse índice, o IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) pergunta: “Você sabe ler e escrever um bilhete simples?”

Só que agora não basta ler ou escrever um bilhete simples para se inserir com alguma perspectiva no mercado de trabalho. Cada vez mais, as profissões exigem tarefas complexas, que dependem do processamento de informações – interpretação de textos, uso de mapas, cálculos matemáticos. [...] A única pesquisa já concluída no país abordando essa capacidade apurou que um terço da população da cidade de São Paulo é analfabeta funcional. O termo inclui tanto aqueles que não sabem nem assinar seus nomes quanto as pessoas que freqüentaram uma escola, mas não conseguem, por exemplo, localizar um endereço em um anúncio de emprego. (grifos meus)

Folha de S. Paulo, 12 de fevereiro de 1998.

Vê-se que, no fim da década de noventa, quase se chega a negar o “tradicional” conceito de *analfabetismo*, propondo-se que o conceito de *analfabetismo funcional* incluía não só aqueles “tradicionalmente” chamados analfabetos, mas também aqueles que, sabendo ler e escrever, não sabem fazer uso da leitura e da escrita. Além disso, a matéria desvincula o alfabetismo funcional da frequência à escola, de certa forma rejeitando o critério de considerar anos de escolaridade para definir alfabetizados funcionais; a ênfase é posta diretamente no domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais, domínio que a pesquisa que se comenta na matéria procurou avaliar.

Os exemplos analisados — poucos, mas representativos do discurso da mídia ao longo dos anos noventa — reforçam a conclusão, que já se pôde anteriormente tirar da análise dos questionários dos Censos Demográficos, de que o conceito de *alfabetização* foi-se ampliando ao longo do tempo: à medida que foram se intensificando as demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita, apenas aprender a ler e a escrever foi-se revelando insuficiente, e tornou-se indispensável incluir como parte constituinte do processo de alfabetização também o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais. É essa ampliação do conceito — essa *ressignificação* do conceito — que trouxe também a palavra *letramento*, usada com aproximadamente o mesmo sentido de alfabetismo funcional. Em todos esses novos termos — *alfabetização funcional*, *alfabetizado funcional*, *analfabeto funcional*, *alfabetismo funcional*, *letramento* — está presente o conceito de que a inserção no mundo da escrita se dá através de dois processos: a aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) — o que se poderia denominar *alfabetização*, em sentido restrito — e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a *alfabetização* (ou *alfabetismo*) *funcional*, o *letramento*.

Esses dois processos são indissociáveis — não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas aprende-se a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da

escrita em práticas reais de interação com a escrita. Ou seja, a alfabetização, em seu sentido restrito – a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita – não precede nem é pré-requisito para o alfabetismo funcional, ou letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita: os dois processos são simultâneos e interdependentes.

De tudo isso uma inferência se pode tirar: a *ressignificação* do conceito de alfabetização, agora enriquecido com o conceito de alfabetismo funcional ou letramento, torna o processo de alfabetização parte integrante e inseparável do processo de educação: no quadro desse conceito ressignificado de *alfabetização*, é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo. Ao se falar, pois, hoje, de alfabetização – seja de crianças, seja de adultos – esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que o inclui e lhe dá sentido.

Por dentro do mundo do trabalho



UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM OPERÁRIOS DA CONSTRUÇÃO

Timothy Ireland

Nas práticas educativas que se proponham a inovar existe sempre uma tensão entre a proposta e a sua execução, entre o desejado e o realizável, entre o idealizado e o concreto. O projeto Escola Zé Peão não é diferente. Em uma breve sistematização dessa experiência, buscaremos identificar a tensão que permeia as suas várias dimensões, tentando fugir à tendência de se descreverem práticas da forma como gostaríamos que fossem e não da forma como elas são. Tanto na prática cotidiana da escola aqui relatada como no ato de tentar registrar e analisar tal experiência, o grande desafio é enfrentar, e não esconder, a distância entre o real e o desejado e buscar compreender quais são os fatores, os impedimentos, os limites que dificultam a implantação da proposta na forma em que a concebemos.

O projeto Escola Zé Peão é uma prática educativa desenvolvida pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa e por um grupo de professores e estudantes do Centro de Educação da Universidade Federal da

Paraíba. Teve sua inspiração numa política educacional desenvolvida pelo grupo, que conquistou a direção do Sindicato em 1986, baseada, entre outros fatores, na constatação de que o baixo nível de escolarização entre os operários da categoria se configurava como um impedimento à construção de um sindicato democrático e participativo. Assim, a escola foi concebida como forma de diminuir a tensão entre a proposta de uma organização e estrutura sindicais democráticas e participativas e a dura realidade de uma categoria condenada ao silêncio durante longos anos, silêncio esse incentivado por uma direção sindical pelega, que o novo grupo veio substituir (IRELAND, 1988).

Mas em que sentido se considerava que o domínio do conhecimento podia contribuir para mudar esse quadro? Em primeiro lugar, entendia-se que o domínio do conhecimento instrumentaliza as relações de poder e, na medida em que o operário se apropria, com a mediação da escola, desse conhecimento, potencializa suas formas sociais de luta. Em segundo lugar, compreendia-se que esse mesmo conhecimento contribui para a formação da identidade subjetiva do operário como ser humano e como cidadão; nesse sentido, a escola se configura como um direito básico constitucional do trabalhador. Em terceiro lugar, acreditava-se que a escola, como mediadora potencial de conhecimento, contribuía de maneira fundamental para a formação profissional do trabalhador. Essa terceira contribuição da escola tem sido cada vez mais reforçada pelo crescente processo de modernização tecnológica constatada na indústria da construção, que vem exigindo níveis cada vez maiores de escolarização formal de seus operários. Assim, o domínio do conhecimento potencialmente fortalece a capacidade de luta do operário como sujeito coletivo, representa um direito básico seu como cidadão e, crescentemente, se torna um imperativo para resguardar o seu emprego.

A Escola Zé Peão abriu as suas primeiras seis salas de aula em canteiros de obras da cidade de João Pessoa em 1991, depois de ter

garantido o espaço necessário para a sua implantação na convenção coletiva da categoria de 1990. Iniciada com o intuito de alfabetizar aquele segmento social e educacionalmente mais discriminado da categoria – os serventes alojados nos canteiros de obras –, a escola enfrentou, já no processo de matrícula, a primeira tensão entre o proposto e a realidade, quando surgiu uma demanda forte por parte dos operários que já tinham um domínio mínimo da leitura e da escrita. A proposta passou então a englobar três programas básicos: *Alfabetização na Primeira Laje (APL)*, para operários sem escolarização prévia, *Tijolo sobre Tijolo (TST)*, para aqueles com certo domínio de leitura e da escrita e da matemática, e *Varanda Vídeo (VV)*, que objetivava contribuir para a formação cultural mais ampla do trabalhador-aluno, por meio da exibição e discussão de vídeos. Desde 1995, a escola também oferece uma oficina de arte como parte do seu programa e conta com o apoio de uma biblioteca volante, além de um programa de atividades e visitas culturais.

As aulas nos canteiros de obras ocorrem de segunda à quinta-feira, no horário noturno, depois do segundo turno de trabalho. A sexta-feira, quando a maioria dos operários volta para a sua cidade de origem, é dedicada a atividades de planejamento e formação da equipe pedagógica. Os professores são todos estudantes de vários cursos da Universidade Federal da Paraíba, que recebem uma bolsa de estudos como remuneração para o seu trabalho. Atualmente, a escola conta com doze salas de aula implantadas em sete canteiros de obras, com uma matrícula inicial de 203 operários. Esse número varia em consequência da política da escola de não negar acesso a nenhum trabalhador que queira estudar.

Para se entender as tensões que a escola enfrenta é fundamental buscar as suas raízes na indústria em que o projeto se insere. A indústria da construção civil em João Pessoa encontra-se em um momento de mudanças, exigidas em parte pelo processo de modernização tecnológica e em parte pelo processo de modernização das relações de trabalho, ambos os movimentos reflexos do processo de internacionalização que caracteriza a economia e do programa de

estabilização que dá sustento ao Plano Real. O setor é conhecido por empregar um grande contingente de trabalhadores, com baixos índices de produtividade e altos índices de rotatividade.

A rotatividade de mão-de-obra não é um fenômeno simples ou linear. Em parte, é gerada pela própria estrutura da indústria da construção, em que o local de produção sofre constantes mudanças: quando se termina um prédio, o produtor sai de cena, e o local de produção se desloca para um novo espaço físico. Contribuem também para a rotatividade as formas de financiamento comuns na indústria: a decisão de se iniciar obras grandes freqüentemente depende de financiamentos públicos federais. A título de exemplo, a média mensal de rotatividade nessa indústria, em 1994, era de 4,06, enquanto nos outros setores da economia urbana era de 1,56 (IDEME, 1995).

A forma tradicionalmente utilizada para compensar a baixa produtividade da indústria é o prolongamento da jornada de trabalho. A jornada básica ainda é de 44 horas semanais, quase sempre acrescida de horas extras e serão. O trabalho se destaca pelas demandas físicas que faz ao corpo e à mente do operário, não compensadas pelo salário. O trabalhador qualificado (profissional) em João Pessoa ganha R\$ 0,95 por hora e o trabalhador não-qualificado (servente) R\$ 0,64. Outra característica da indústria pessoense é a alta porcentagem de trabalhadores migrantes que emprega. A maioria desses trabalhadores – expulsos do campo pela falta de terra ou pela falta de emprego – continua vivendo a dicotomia rural-urbano. Passam a semana alojados nos canteiros de obras, voltando à cidade de origem nos finais de semana. Os alunos-operários da escola são, portanto, na sua maioria, oriundos do campo, não-qualificados (pelos padrões urbanos), com baixa escolaridade formal, relativamente jovens e todos homens.

Evidentemente a proposta de se conjugar a função ‘tradicional’ da escola – a de veicular e socializar aquele saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade – com a necessidade de tomar como ponto de partida para o processo de aprendizagem a experiência

de vida e a realidade de trabalho do operário cria determinadas tensões. O fato de o projeto ser conduzido por parceiros aparentemente tão diferentes como dirigentes sindicais, professores e estudantes universitários, acrescenta outra camada de complexidade.

Como, então, caracterizar essa escola, que não pretende ser uma escola sindical, embora seja uma escola do sindicato? Destacamos o lugar central que a alfabetização ocupa no processo de ensino-aprendizagem e o papel que a reflexão crítica sobre a experiência complexa do operário (como produtor, pai de família, potencial sócio do sindicato e homem originalmente do campo, na maioria das vezes) representa como conteúdo desse processo. Em resumo, há uma preocupação de trabalhar o saber escolar, mas sem perder o compromisso com a realidade concreta dos operários da indústria da construção.

Traduzindo essa preocupação em termos metodológicos, a coordenação considera que “o problema do método (...) não foi resolvido através de uma tomada de decisão ocorrida em um momento específico, de uma vez por todas (...)” (IRELAND, 1993, p. 59) O que houve, e ainda há, é um processo que se desenvolve dentro da orientação geral definida à época da elaboração do projeto, uma seqüência contínua de tomadas de decisões condicionadas pela realidade vivida em cada fase da escola. Assim, foi-se criando um método caracterizado por três princípios básicos: o da contextualização, o da significação operativa e o da especificidade escolar.

Quanto à contextualização, entende-se que a escola situa-se em um contexto concreto em que se destacam as condições de vida e de trabalho dos alunos-trabalhadores, as lutas do sindicato que representa a categoria e a localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorizações sobre educação de um modo geral e sobre alfabetização em particular. Por significação operativa, compreende-se a busca e o confronto entre o desejado e o possível, e pelo princípio da especificidade escolar defende-se o compromisso

do projeto como prática escolar dedicada ao ensino da leitura e da escrita *stricto sensu*. Dessa forma, a escola busca um equilíbrio entre a significação, no sentido da organização de atividades escolares *inteligentes, significativas e politicamente corretas*, e a mecânica, no sentido de atividades que favorecem a aquisição pelo trabalhador de certos automatismos referentes ao modo como se lê e se escreve (IRELAND, 1993).

Na prática do cotidiano da sala de aula, a proposta teórico-metodológica enfrenta as constantes limitações impostas pela dimensão tempo. Não há tempo para tudo que se considera desejável. A importância de se alfabetizar para não frustrar mais uma vez o adulto-aluno cria uma tensão necessária com o entendimento de que a educação não se limita somente a ler, escrever e contar e às noções básicas das ciências exatas e naturais. Existem outras linguagens que exigem uma aprendizagem e que são também importantes para a geração de novos conhecimentos. As oito horas semanais de atividades escolares se tornam insuficientes.

Em acréscimo às tensões próprias do processo pedagógico, o espaço da escola se encontra constantemente invadido física e temporalmente pela atividade predatória da indústria: os materiais e a sujeira da construção invadem as salas de aula, e o serão rouba o tempo de escola do operário, da mesma forma que, em muitos casos, a necessidade de iniciar atividades econômicas precocemente roubava da criança a chance de freqüentar a escola na idade adequada. A própria atividade sindical também compete em certas épocas do ano com a escola: no período anterior à data base e à convenção coletiva, o número de assembléias cresce e ocupa o tempo da escola, embora se reconheça o potencial educativo desse espaço para o operário.

Por último, a própria escola ocupa uma parte do tempo necessário ao operário para repor as suas forças depois da longa e estafante jornada de trabalho. O descanso e o lazer são componentes necessários da vida humana. Embora a escola não seja fisicamente exigente, da mesma forma que o trabalho na obra, também exige do operário-aluno. O esforço intelectual é uma atividade que precisa de

treino e de exercício. Reclamar que o ato de aprender às vezes faz “a cabeça doer” é bastante comum em experiências de educação de adultos.

O espaço físico da escola se configura como uma dimensão conflituosa em muitas práticas educativas com adultos. Ou o adulto tem que se adaptar a mesas e cadeiras feitas para pessoas bem menores ou a sala de aula é um espaço improvisado e emprestado. No projeto Escola Zé Peão achamos relevante levar a escola ao canteiro de obra por várias razões. Julgamos que assim facilitaríamos em muito a participação do operário na escola. De fato, a presença da escola no canteiro pode ser considerada positiva. Porém tivemos que reconhecer que esse espaço ocupado pela escola não é isento de contradições. A sala ocupa um espaço à noite depois de as atividades produtivas terem terminado, mas o espaço da obra, por mais que o enfeitemos com cartazes, mapas, desenhos dos alunos e outros materiais pedagógicos, ainda é um espaço regido por regras impostas pelas relações sociais de produção.

A recriação da proposta pedagógica no cotidiano da sala de aula depende da equipe pedagógica, tanto dos coordenadores como dos professores. Para a maioria, a Escola Zé Peão é a sua primeira experiência como professor-alfabetizador de adultos. Nesse sentido ela é um espaço de formação e experimentação e não deve deixar de ser, embora tenha que assumir os riscos implícitos nessa opção. O projeto também tem que conviver com outras demandas no tempo do professor e dos coordenadores. Ninguém pode oferecer dedicação exclusiva à escola. Sempre lembramos dos efeitos perniciosos da rotatividade do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas raramente consideramos o efeito da rotatividade de professores sobre o mesmo processo. Queremos exigir compromisso, competência e permanência do professor, quando a própria natureza da escola como projeto, que renova os contratos com as agências financiadoras de ano em ano, gera um clima de instabilidade incoerente com o processo pedagógico. Acreditamos que essas questões estão presentes em muitos projetos e experiências.

Então, quando falamos da distância entre a proposta escrita e o projeto concreto, constantemente re-elaborado na prática diária de sala de aula de cada professor e na prática diária de cada coordenador, estamos falando da realidade deste projeto e da maioria dos outros. Existe uma tensão potencialmente criativa, mas sempre um espaço em movimento.

Nesses cinco anos do projeto, passaram pela escola mais de mil operários-alunos. Evidentemente, nem todos conseguiram permanecer durante os nove meses do ano letivo. Como já indicado, a demissão e a rotatividade tiram muitos deles da escola. Outros fatores também contribuem para o que se convencionou chamar de “evasão”: serão, cansaço, a concorrência com outras formas de lazer como o dominó e o baralho, a televisão ou rádio, a cachaça e o namoro e a concessão da carteira de estudante. O processo de avaliação contínua que se emprega revela que, mesmo com evasão, há significativos ganhos escolares de aprendizagem mesmo para aqueles que não puderam permanecer na escola.

Se a escolarização do operário é considerada de fundamental importância, a contribuição dos operários no crescimento e fortalecimento da organização democrática do sindicato também é um indicador importante para avaliar o trabalho. Embora não seja possível afirmar que a escola é a única responsável por certas mudanças, existem indicações de que ela criou um campo fértil em que a discussão de novas idéias se tornou mais factível. A participação nas assembléias sindicais aumentou significativamente (nas últimas quatro assembléias participaram em média 432 operários, em 1990 a média era de 194). É mais comum os operários fazerem demandas em defesa de seus direitos no seu canteiro de obra sem depender da intervenção da direção do sindicato. Vários ex-alunos já fazem parte da direção sindical. Dentro da escola, há cada vez mais interesse em participar do conselho de representantes de sala de aula, que se reúne uma vez por mês para discutir assuntos da escola. Por último, houve uma importante inversão de papéis com relação aos primeiros anos do projeto: iniciada como uma provocação da direção do sindicato

à categoria, a escola se tornou uma demanda ativamente articulada e procurada pelos operários.

Como então interpretar essa demanda pela escola? Representa ela uma oportunidade de recuperar o que foi, para a maioria dos trabalhadores-alunos, uma experiência curta e frustrada, até mesmo uma experiência negada? Representa isso, mas representa mais que isso. Significa uma oportunidade que, nas palavras de Oliveira (1992, p. 40), permite ao operário “um pequeno salto: passar da prática empírica para uma outra, cuja empiria seja sistematicamente refletida; passar da vida expressa predominantemente pela oralidade, para a vida expressa através da escrita.” Sem dúvida a escola significa isso também para o operário. Realisticamente, não existe muita expectativa de que os novos conhecimentos adquiridos na escola vão redundar em melhorias na qualidade material de vida, melhores salários ou uma mudança de profissão para um setor econômico “mais nobre”. Acima de tudo, a escola representa uma contribuição para o soerguimento da auto-estima e da dignidade do trabalhador, para o fortalecimento de sua identidade num coletivo de operários e como cidadão que tem nome e não mais o dedão sujo de tinta.

A prática educativa desenvolvida pela Escola Zé Peão exemplifica a complexidade característica de outras experiências semelhantes. A complexidade é consequência da necessidade de levar em consideração e conciliar, contemplar e reconhecer as tensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Reforça a necessidade de sonhar com os pés plantados firmemente no chão. É necessário basear uma prática em uma proposta teórico-metodológica guiada por princípios, porém tal proposta não pode se tornar uma camisa de força a ser implementada a todo custo. Ela tem que interagir com os interesses e necessidades de aprendizagem dos operários-alunos, como sujeitos coletivos e como indivíduos, e com o contexto concreto em que a prática se desenvolve – no caso específico, a indústria da construção civil. No processo, a proposta original fica sujeita à avaliação do concreto e, nessa relação, cria-se e se recria. A distância entre o proposto e o concreto do cotidiano, quando

entendida, reconhecida e cuidadosamente analisada por todos os atores envolvidos no empreendimento, torna-se uma tensão criativa e não um impedimento ao desenvolvimento de uma prática coerente, comprometida e eficiente.

BIBLIOGRAFIA

IDEME. *Anuário Estatístico da Paraíba*. João Pessoa: Ideme, 1995.

IRELAND, T. D. *Adult Education and Trade Unionism in North-East Brazil: a study of a practice of popular education*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Manchester, Inglaterra.

IRELAND, V. E. J. da C. Alfabetização de adultos: ainda a questão do método. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. pp.57-70. (Temas em educação;. 3).

_____; OLIVEIRA, M. de L. B. de. *Aprendendo com o trabalho*. 2. ed. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1996.

OLIVEIRA, M. de L. B. de. A educabilidade do trabalho: seu realismo em uma experiência educativa com trabalhadores. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.35-52. (Temas em educação;. 2).

_____. *Benedito: um homem da construção*. 2. ed. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1996.



EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS E TRABALHO¹

Marisa Brandão

Este texto tem como objetivo colaborar com as discussões sobre as relações entre trabalho e educação realizadas por alfabetizadores e monitores populares que trabalham com jovens e adultos. Na primeira parte, relembramos alguns aspectos em relação ao desenvolvimento científico-tecnológico, para então tecermos comentários, na perspectiva da educação de jovens e adultos, sobre a discussão mais recente acerca da reforma da educação profissional e o modelo de competências que vem sendo proposto.

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO COMO RESULTADO DO TRABALHO HUMANO

O desenvolvimento científico e tecnológico que tem possibilitado a reestruturação produtiva sob as relações sociais capitalistas, tem significado um reforço às desigualdades sociais. Não estando voltado para as múltiplas necessidades humanas, mas sim tendo como objetivo a acumulação e o lucro, esse desenvolvimento torna-se um elemento de exclusão, pois nesse contexto o seu incremento não significa a melhoria das condições de vida para todos.

¹ Parcialmente baseado na dissertação de mestrado da autora, defendida na Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, em 1997, sob o título “Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades adaptações e rupturas na construção da identidade do Cefet/RJ”.

No entanto é preciso perceber que o problema não está no desenvolvimento tecnológico propriamente dito, pois não é este que determina as relações sociais. A ciência e a técnica devem ser compreendidas como produtos históricos da atividade humana e, portanto, sua aplicação ao processo produtivo não é neutra. E, se por um lado, devemos ter cautela com teses que defendem o fim dos conflitos de classe – a formação de uma sociedade harmônica – como consequência quase natural da aplicação do desenvolvimento científico-tecnológico ao processo produtivo, por outro, também não podemos nos deixar levar pelas teses que caem no extremo oposto. Estas últimas defendem a idéia de que o processo de reestruturação produtiva estaria acarretando uma grande desorganização social. O desenvolvimento científico-tecnológico para elas seria, em última instância – por possibilitar a substituição de trabalhadores por máquinas –, o causador do aumento do desemprego estrutural devido à eliminação de postos de trabalho, e o responsável, assim, pela maior exploração capitalista.

Ocorre que não é o uso de uma máquina automática que garante relações de produção capitalista. O processo de trabalho capitalista, ou as relações de produção que aquele estabelece, não são fundamentalmente determinadas pelas técnicas e pelos instrumentos materiais de produção, e sim pelos interesses do capital em confronto com os interesses dos trabalhadores. Portanto, a questão é de como o capital se apropria da tecnologia (que é resultado do desenvolvimento científico, isto é, do trabalho humano), usando-a para realizar sua dominação, para impor todo um sistema de normas que buscam garantir, seja através da coerção, do consenso ou de uma combinação de ambos, o poder e controle sobre a produção. Como escreveu Marx, “É mister tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados”.²

² MARX, K. *O capital: maquinaria e grande indústria*, v. 1, tomo 2. Londres: The British Museum, 1893. cap. 15.

Se em sua forma capitalista, a grande indústria tem levado ao sacrifício da classe trabalhadora, há que se admitir os avanços que traz consigo, como processo de desenvolvimento social que exige transformações na produção e nas relações sociais em geral. Assim, é preciso reconhecer que a utilização e a melhoria da base científico-tecnológica na produção leva à necessidade do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua socialização. A produção com base científico-tecnológica traz, portanto, a tendência a se exigir do trabalhador em geral um conhecimento mais amplo. A racionalização da produção caminha para a adoção de procedimentos flexíveis, que exigem reforço a normas genéricas. Isso é a base para que, mais tarde, a escola – espaço privilegiado de sistematização do conhecimento científico socialmente produzido – se torne uma instituição com um importante papel na formação dos trabalhadores.

Podemos observar aqui uma contradição. Ela está no fato de que o desenvolvimento da grande indústria capitalista, por se basear na aplicação de princípios científicos, requer um conhecimento teórico e prático por parte dos trabalhadores. Ou seja, se por um lado, o capitalismo necessita de trabalhadores cada vez mais desenvolvidos de uma forma completa (e não fragmentada), por outro lado, essa conquista da socialização do conhecimento por parte dos trabalhadores permite-lhes, cada vez mais – ao menos potencialmente – a compreensão crítica de sua inserção na sociedade capitalista e, portanto, a busca da superação dessas relações sociais.

O desenvolvimento científico e tecnológico, as novas bases técnicas do processo produtivo, a nova demanda de qualificação e de educação básica por elas gerada podem ou não significar uma ruptura no processo histórico. Não se trata de uma relação simples e direta, mas pode ser um momento de contradição.

As novas demandas de qualificação podem ser um avanço, se forem tomadas na perspectiva de ruptura da ordem social capitalista, se forem compreendidas como formação voltada para a construção de uma sociedade que desenvolve a ciência e a tecnologia com o objetivo de atender às necessidades humanas.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, “MODELO DE COMPETÊNCIAS” E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A reforma da educação profissional

O atual governo federal, como resultado de um projeto que já vinha sendo articulado antes mesmo da aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996), implantou uma reforma da educação voltada especialmente para os cursos de formação profissional³. As características da reforma que destacamos aqui são: a separação entre “educação profissional” e “educação escolar”; a complementaridade destas no nível técnico; e a possibilidade de realização da formação profissional de nível técnico em módulos independentes (que conferem certificados de qualificação) e em diferentes instituições de ensino. Tentaremos mostrar o que vem sendo proposto em termos gerais e, nas condições de um país economicamente dependente como o Brasil, vislumbrar seus limites e possibilidades.

É importante destacar que educação profissional não é sinônimo de formação profissional de nível técnico – aquela equivalente ao ensino médio e que, ao final, conferia ao aluno uma habilitação profissional de técnico. Além deste, temos o nível básico (“destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia”) e o tecnológico (“corresponde a curso de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico”); este último não é objeto de análise neste texto.

O nível básico, definido em lei como não-formal, de duração variável e não sujeito à regulamentação curricular, confere ao trabalhador um certificado de qualificação profissional, e não um diploma com uma habilitação profissional regulamentada por lei. O

³ BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo. Brasília, 20 abr. 1997. ; BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 646*, de 14 de maio de 1997. Brasília: MEC, 1997.

que parece ser novidade é o incentivo que vem sendo dado às instituições, públicas ou privadas, no sentido de organizarem cursos deste nível da educação profissional, de pequena duração, na grande maioria financiados pelo FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador)⁴. Em relação à rede federal de Educação Profissional, esse incentivo toma a forma de obrigatoriedade legal.

É com esses cursos que o governo pretende tornar a “educação profissional [...] acessível a toda a população que dela precise”⁵. Esse projeto, utilizando também a rede federal, reservaria cem horas anuais de educação profissional por trabalhador, tendo a capacidade de atingir a cada ano cerca de vinte por cento da PEA (população economicamente ativa)⁶. Se fizermos as contas, veremos o que essas cem horas anuais significam: em um ano letivo de dez meses, cada trabalhador teria aproximadamente duas horas e trinta minutos de educação profissional por semana!. Após cinco anos, toda a PEA poderia ter sido atendida nas mesmas condições! Esse é o tempo para “educação” (ou “qualificação”, ou ainda desenvolvimento de “competências”?) que o governo reserva àqueles que “dela precisam”. E, mais ainda, essa é a formação que, segundo, o mesmo governo, garantiria ao país competitividade no mercado globalizado, cujo processo produtivo tem sofrido intensas transformações.

Não pretendemos negar a oportunidade que cursos de pequena duração podem significar para os trabalhadores desempregados, ou em vias de perder seu emprego. Mas isso não implica afirmar que seja a solução para elevação da qualificação profissional do país. O acesso a cada hora de educação/formação profissional por parte dos trabalhadores sempre será uma conquista, mas todo cuidado é

⁴ BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Fundo público gerenciado através da Sefor/MTb*. Brasília: Sefor/MTb, s.d.

⁵ BRASIL. Ministério do Trabalho. Entrevista concedida pelo Secretário da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Átila Lira. *Jornal do MEC*, a. 9, n. 1, p. 9, ago. 1996.

⁶ MEHEDFF, N. O triste exército de Brancalone. *Jornal*, s. n., 20.ago.1996. Ver também ENTREVISTA ao Secretário da Sefor, *Boletim Unitrabalho Informa*, a. 2, n. 94, fev. 1998.

pouco para não cairmos no que pode vir a ser uma “fábrica de diplomas”, onde o trabalhador não encontra a educação que reivindica.

Com relação ao nível técnico da Educação Profissional, deve-se ressaltar a separação curricular em relação à formação geral: de um lado, há o ensino médio (antigo segundo grau e etapa final do que hoje se considera a educação básica) e, de outro, tem-se o curso técnico, que habilita profissionalmente. São dois cursos independentes, porém complementares – o diploma de técnico só é conferido a quem apresentar a conclusão do Ensino Médio. Por um lado, essa estrutura poderá significar uma certa democratização em relação ao acesso às “escolas técnicas” (em especial às federais, por serem as mais disputadas), pois ao tornar-se um complemento em relação à educação básica, os cursos da educação profissional de nível técnico só serão procurados, a princípio, por quem desejar obter uma habilitação profissional antes do ingresso no nível superior de ensino⁷, por outro lado, a realidade educacional do país não garante sequer o acesso ao ensino médio (público e gratuito), quanto mais sua qualidade. Sendo assim – sem entrar aqui na discussão sobre a necessária articulação entre teoria e prática, ciência e tecnologia, trabalho e vida –, mesmo que o discurso governamental proclame educação básica para todos, dada nossa realidade, que tipo de profissionais poderemos formar? Além disso, a reforma propõe que esse nível de ensino seja organizado em módulos independentes, que poderão ser cursados em diferentes momentos e instituições, sendo que a conclusão de cada módulo garantirá ao estudante/trabalhador um certificado de qualificação profissional, e a soma de um número determinado de módulos garantirá um diploma de técnico. Mais uma vez perguntamos, qual educação estará sendo democratizada?

⁷ É preciso lembrar que se estes cursos, reconhecidamente de qualidade, são procurados com outros objetivos, a principal causa é o abandono do sistema público de educação.

Essa separação entre educação básica e educação profissional, existindo uma secretária no Ministério do trabalho dedicada a esta interferindo nos seus rumos, enquanto a primeira permanece a cargo do Ministério da Educação, parece lembrar outro momento da história do país, em 1906. Naquele momento, o trabalho e a formação profissional, por estarem desvinculados da educação, apareciam na máquina estatal também em ministério distinto desta – o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio cuidava da formação profissional e o Ministério da Justiça, da educação. Essa divisão refletia assim uma concepção em que a formação profissional volta-se para aqueles que ocupam postos de trabalho produtivo, enquanto a educação volta-se para a formação das classes dirigentes, aqueles que ocupam os cargos de comando ou burocráticos.⁸

O modelo de competências

Atualmente, a palavra-chave na discussão da educação e, em especial, da educação profissional, tem sido “competência”. Temos assistido à construção e divulgação de termos como reengenharia, qualidade total, gestão participativa, competitividade, empregabilidade, educação básica, qualificação – todos voltados para as mudanças no processo produtivo, para o trabalhador que aquele requer e, conseqüentemente, para a educação e/ou formação profissional necessária. Hoje, é o modelo de competências que está em pauta, o que não quer dizer que todos os outros termos se esgotaram. Mas o que esse termo em especial quer significar? Em quais contextos tem aparecido? O que traria de novo e de velho?

Ainda que existam imprecisões nas discussões sobre seu significado, devido à novidade do conceito, podemos destacar o que parece ter se tornado consensual. O trabalhador que as novas bases do processo produtivo estariam demandando seria aquele com

⁸ A este respeito ver dissertação de mestrado da autora.

competências relacionadas menos a uma qualificação para um posto específico de trabalho, a um saber técnico (o saber-fazer), e mais a características gerais e essencialmente comportamentais (o saber-ser). Isso não significa que a “competência exclua conhecimentos teóricos ou técnicos, mas sim que esses conhecimentos devem ser mobilizados por uma maneira específica de se comportar, por um saber-ser voltado para um fim específico. De fato, aqueles que vêm acompanhando esse debate podem perceber que a demanda desse perfil de trabalhador não é tão nova assim. Empresários e alguns intelectuais reivindicam – e os projetos governamentais parecem tentar atender – uma formação que garanta um trabalhador capaz de realizar diferentes tarefas, atividades em equipe, capaz de colaborar, se engajar, resolver problemas inesperados, que tenha iniciativa e autonomia, que se envolva e participe nas diferentes situações de trabalho (e às vezes da empresa de uma forma geral) – sempre buscando uma produção melhor e com mais qualidade.

Quero tecer uma crítica ao conceito e à sua utilização, mesmo que ainda de forma incipiente. Em primeiro lugar, e mais uma vez, seguindo a tradição liberal, foca-se no indivíduo todas as possibilidades de êxito ou fracasso social, numa correlação direta com seu méritos pessoais. Nesse modelo, são as capacidades (ou competências) individuais do trabalhador que determinam, de forma direta, se ele tem um lugar no mercado de trabalho ou não. E é principalmente o seu comportamento, individual, que determina se ele é competente ou não. Dessa forma, recai completamente sobre o indivíduo a responsabilidade sobre sua trajetória social, escamoteando as determinações sociais de construção do próprio indivíduo.

Em segundo lugar, e talvez aqui esteja o cerne da questão, devemos nos perguntar: competência para qual objetivo? Parece já estar claro que, para aqueles que defendem uma educação /formação do ponto de vista dos interesses do trabalhador, competência deveria ser para todas as dimensões da vida, numa perspectiva de liberdade, que amplie horizontes. No entanto, parece também já estar claro que, para os

que vêm defendendo a importância de nos guiarmos por esse “novo” conceito, “competente” é aquele que se adapta às relações de produção capitalista, é aquele que atende especificamente às necessidades do mercado de trabalho – capitalista. Para eles, competente é aquele que se comporta, *sabe ser*, da maneira esperada pelo capital, isto é, se mobiliza, em última instância, na direção da valorização do capital.

Por fim, uma questão de fundo. Podemos perceber que, através desse conceito de competência que tem sido construído, se reentroniza, por um lado, o discurso de naturalização das relações sociais capitalistas e, por outro o fim dos conflitos de classes no interior dessas relações. Naturalização no sentido de ser considerada a única possibilidade de organização social. O socialismo não teria dado certo, então nos restaria escolher apenas qual o tipo de inserção que desejamos ter no mundo naturalmente capitalista, nos restaria escolher entre capitalismo ou... capitalismo. Assim, não se questiona se o capitalismo dá certo. Se essas relações são tidas como naturais, então não se tem o objetivo de modificá-las, porém tem-se a necessidade de que os trabalhadores vistam a camisa das empresas, comportem-se de maneira adequada à valorização do capital, saibam ser. Como consegui-lo? Proclamando o fim dos conflitos de classes (como se esse fim fosse uma consequência da introdução das novas tecnologias no processo produtivo), mas não o fim das relações sociais capitalistas (já que elas é que garantem e legitimam o lucro). Proclamando que ser moderno é saber negociar, alcançando resultados que se traduzem em qualidade, produtividade, competitividade, enfim, em melhorias para todos. Sabemos que essa harmonia entre o capital e o trabalho é impraticável, pois trata-se não apenas de interesses diferentes, mas antagônicos – o atendimento aos interesses de um implicará o não-atendimento aos interesses do outro.

Mas se a discussão acadêmica realiza uma análise crítica ao conceito, buscando desvendar as idéias subjacentes a ele, a reforma do governo procura maneiras de concretizar o conceito (e as idéias subjacentes) no campo educacional. Dessa forma, pressupõe como dada a necessidade de o indivíduo ser competente nos termos acima discorridos e, sem nenhuma análise crítica, parte para a discussão de

questões como: quais competências o indivíduo deve ter para cada área profissional, e de como construir, no processo pedagógico, o desenvolvimento delas. Se, como vimos, os competentes são aqueles que se adaptam aos interesses do capital, então o simples levantamento das competências (feito a partir da definição de funções e subfunções observadas diretamente nas empresas) com objetivo de determinar o conteúdo pedagógico de cursos de educação profissional, só pode ter um resultado garantido: significará restringir esses cursos aos interesses de uma classe social, tomando-os, mais uma vez, como se fossem interesses de toda a nação.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA PARA TODOS

Indo pelo caminho aberto pelas contradições, cabe aqui uma regressão, uma pequena lembrança do que significa o trabalho para o ser humano e sua relação com a educação.

Através do trabalho o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos científicos e transformando concretamente a natureza e a sociedade. Portanto, se a lógica que hoje norteia a vida é científica, isso significa que, a partir das mudanças que o desenvolvimento da indústria traz para a natureza do trabalho – mudanças ocorridas devido ao desenvolvimento científico – tecnológico produzido pelos homens e sua aplicação ao processo produtivo –, mudam também as formas de vida e de organização social. Como consequência, a realidade exige um novo homem, que se conforme às necessidades dessa realidade e, portanto, exige também uma nova formação. É nesse sentido que o trabalho moderno, industrial, a partir do momento que não dissocia ciência e tecnologia, teoria em prática, pode se tornar um princípio educativo; e isso, não apenas para a produção na fábrica, mas para a produção na vida.

Ter o trabalho como princípio educativo significa levar à compreensão de que a ciência e a sociedade, da forma como estão dadas, são o resultado de um construção social, humana, realizada

pelos homens em suas relações concretas e históricas. Significa, portanto, compreender que, se a realidade social que está dada foi determinada historicamente, existe um movimento onde o futuro não está definido a priori, mas sim, depende da ação teórico-prática dos homens que a constroem no presente.

Dessa forma, se o objetivo é a educação numa perspectiva política realmente democrática, deve-se então voltar-se para a construção de uma escola que possibilite, por um lado, uma formação científico-tecnológica do especialista e, por outro, uma formação que garanta a aprendizagem necessária para as atividades diretivas na sociedade.

É nesse sentido que o projeto de uma escola democrática deve buscar unir a dimensão tecnológica e a dimensão diretiva, levantando a bandeira de uma formação científico-tecnológica para todos, em todos os níveis.



CONTRIBUIÇÕES DA CUT PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Maristela Miranda Bárbara

I. INTRODUÇÃO

Historicamente, pelo menos três fatores têm determinado as condições em que são desenvolvidos os programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA em nosso país: a falta de uma política pública permanente, a prevalência de uma visão assistencialista e a insuficiência de teorias sobre o processo de aprendizado dos adultos.

A falta de uma política pública permanente e, conseqüentemente, de financiamento específico para EJA, afasta essa modalidade de ensino do campo do direito social. Essa situação permanece mesmo agora que oficialmente a EJA passou a ser uma modalidade do ensino básico.

A visão assistencialista, que tem guiado muitos dos programas oferecidos, acaba resultando em baixa qualidade de ensino e na utilização de instalações improvisadas ou mesmo precárias. Frequentemente, os programas acontecem em espaços inadequados,

sem os requisitos mínimos para a realização das atividades, como os utilizados por crianças no período diurno que ficariam ociosos à noite. Quando isso acontece, os adultos têm que se acomodar em carteiras infantis ou juvenis, o que lhes causa uma sensação de estranhamento, como se estivessem fora do tempo e do lugar adequado. Sem contar o desconforto físico, principalmente após horas de trabalho.

Quanto à EJA oferecida por instituições privadas, quase sempre são propostas aligeiradas de ensino, por exemplo, a de certificação do ensino fundamental em três meses. Muitos trabalhadores, acreditando numa solução individual para o desemprego, acabam caindo nessas armadilhas, seduzidos pelo discurso da empregabilidade como se o certificado fosse garantia de um posto de trabalho.

As exigências do mercado têm se mostrado desproporcionais em relação às tarefas a serem executadas, mesmo para as vagas e ocupações com pouca complexidade. Para a classe trabalhadora, a educação passou a ser condição necessária para garantir o emprego, mas não suficiente, porque essa relação não está claramente definida. Entretanto, em razão da crescente competitividade no mundo do trabalho, muitos se sentem pressionados a correr atrás da “qualificação”, independentemente do quanto tenham estudado, impelidos pelo sentimento de que seria a garantia de permanência no emprego ou de acesso a ele.

O terceiro ponto a ser abordado é o da falta de estudos teóricos sobre o processo de aprendizagem dos adultos, outro grande fator de limitação do sucesso dos programas. Muitas vezes, as teorias sobre o processo de aprendizagem da criança são simplesmente transpostas para o adulto, em função da carência de metodologias próprias para esse público. Tal procedimento acaba rebaixando e banalizando os conteúdos, desconsiderando que os adultos não estiveram parados no tempo. Embora não tenham freqüentado espaços formais de ensino ou tenham freqüentado por pouco tempo, foram acumulando conhecimentos ao longo das suas experiências sociais, de trabalho e familiares, isto é, nos espaços informais de formação.

Hoje dispomos de um farto suporte teórico sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas que são inadequados para os adultos. A maioria das pesquisas acadêmicas produzidas no país tem como objeto o processo de aprendizagem da criança e apenas uma pequena parte está voltada para a educação do adulto, mas costuma limitar-se a estudos de casos que implicam um baixo grau de generalização. O mercado editorial acaba refletindo essa tendência, com um número muito pequeno de publicações de material teórico sobre o tema.

Esse conjunto de fatores associados à dificuldade de se manter na escola uma parte da população que teve acesso à matrícula, mas que por vários motivos abandona os estudos a cada ano, tem feito com que cresça, permanentemente, a demanda por EJA, aumentando também a necessidade de políticas destinadas a esse público. A superação desse quadro transforma-se numa verdadeira tarefa de Sísifo: enquanto os programas destinados aos jovens e adultos não conseguem suprir as necessidades desse público, o sistema regular de ensino, com as evasões, produz novas demandas.

Fatores históricos e socioeconômicos, que não são objeto desta reflexão, colocaram o nosso país numa situação única. Ao mesmo tempo em que temos uma economia altamente desenvolvida e competitiva, parcelas cada vez maiores da população são colocadas à margem dos direitos sociais. Enquanto países como a Suécia conseguiram alfabetizar toda a população ainda no século XIX, e os países de economia planejada resolveram essa questão durante o século XX, o Brasil encontra-se em uma situação *sui generis*. Somos um país rico, mas com um enorme déficit social. Uma parcela da população não teve acesso à educação fundamental regular e outra não pôde, por vários fatores, permanecer na escola.

O direito à educação formal tem sido negado a aproximadamente sessenta milhões de jovens e adultos que, ou são analfabetos em termos absolutos, ou são analfabetos funcionais – sabem ler e escrever, mas não conseguem compreender o que lêem. Esses fatores nos infligem um enorme desafio.

2. A EXPERIÊNCIA DA CUT

A Central Única dos Trabalhadores – CUT, desde a sua criação, tem na formação dos trabalhadores uma de suas políticas estratégicas. A partir do acúmulo metodológico obtido na formação sindical, desde a década de oitenta, a Central pôde se propor a desenvolver programas de educação destinados a trabalhadores jovens e adultos e contribuir na formulação de metodologias de ensino, um de seus objetivos. Essas ações de educação foram desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Formação – Planfor¹, e a maioria dos programas, desenvolvidos no período de 1996 a 2002.

O Programa Integração foi uma das propostas efetivadas pela CUT visando a elevação de escolaridade e profissionalização dos trabalhadores. Desenvolvido sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Formação, teve abrangência nacional e foi realizado em parceria com diversas confederações, federações e sindicatos nacionais.

Sempre pareceu à Central que a tarefa de formular propostas pedagógicas para os trabalhadores não poderia dispensar a contribuição da própria classe trabalhadora, já que ela tem interesses específicos. Esse foi um dos principais fatores que pautaram a decisão de inserir a CUT na formulação de propostas de educação para trabalhadores jovens e adultos a serem assumidas e financiadas pelo poder público, mas que, para terem uma gestão democrática, devem contar sempre com a participação ativa dos trabalhadores nas definições político-pedagógicas e na gestão de recursos a elas destinados. Sempre reafirmando a necessidade de se colocar a educação de jovens e adultos como um direito de fato.

¹ Instituído pela Resolução nº 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat), está subordinado ao Ministério do Trabalho e Emprego e opera com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Para a CUT, a construção de uma proposta de educação integral vem romper com o hiato histórico entre o trabalho material e intelectual, entre concepção e execução.

A combinação da educação com a produção material da existência deve ter como objetivo explícito a busca da compreensão integral dos processos que regulam a sociedade e não um melhor preparo vocacional, tampouco a transmissão da ética do trabalho das sociedades de mercado. Além disso, o objetivo é propiciar aos educandos um percurso formativo centrado nas relações entre os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e a vida concreta dos próprios trabalhadores.

Assim, os conhecimentos trazidos pelos educandos são elementos fundamentais para promover a reflexão sobre a realidade, tanto aquela em que estão inseridos mais imediatamente quanto a realidade social mais abrangente. Ainda que a educação dos trabalhadores deva germinar do núcleo sadio do senso comum e dele partir, precisa, no entanto, ter o objetivo de superá-lo, já que o conhecimento não será conhecimento se ficar restrito à compreensão da realidade imediata, sem atentar para o fato de que ela faz parte de uma totalidade.

Com a concepção de educação integral, buscamos superar a lógica da abordagem por disciplinas, porque ela não permite apreender o conhecimento como construção histórica que diz respeito à totalidade social. O que se pretendeu foi entender a educação como unitária, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana e da cidadania plena.

Nessa perspectiva, procuramos mostrar que somos sujeitos históricos, produtores de conhecimento, de cultura e de riqueza por meio do trabalho, resgatando assim seu sentido ontológico. Resumidamente, o trabalho como atividade exclusivamente humana que permite a troca de seu produto pelo produto de outros trabalhos, fundando assim a sociabilidade. Ao realizar essa atividade o homem, agindo no dia-a-dia, simultaneamente constrói a si mesmo como individualidade e contribui para a reprodução material e cultural da sociedade. Portanto, por meio do trabalho o homem se constitui como ser único e genérico.

Dentro da concepção de educação integral buscamos trabalhar os conhecimentos historicamente acumulados, mostrando que todo o conhecimento organizado cientificamente é parte do acúmulo de experiências realizadas pelos homens a partir do constante ato de agir conscientemente sobre a natureza, segundo suas necessidades.

Partindo, então, da concepção de sujeito que se constitui historicamente, desencadeamos o processo de ensino-aprendizagem, mostrando que, por mais que nossas experiências pareçam singulares e únicas, a construção da personalidade de cada indivíduo é fruto de uma construção histórica: o processo de formação humana.

Assim, a partir das próprias vivências dos educandos, pudemos promover uma reflexão sobre um conjunto maior de relações que nos afetam, isto é, pudemos pensar criticamente o próprio mundo e a maneira como nele nos inserimos. Essas reflexões possibilitaram a compreensão das determinações às quais todos nós estamos submetidos e que não são naturais nem eternas, pois podem ser transformadas.

Dessa forma, foi possível estabelecer relações entre as experiências cotidianas individuais dos educandos e as questões macroeconômicas e sociais. Ao tomar o processo de ensino-aprendizagem dessa maneira, pudemos efetivamente atuar na perspectiva de ampliação da autonomia e da capacidade crítica dos sujeitos, o que acaba trazendo reflexos para as práticas sociais imediatas ou potenciais.

As ampliações da autonomia intelectual e da capacidade crítica foram os resultados que mais claramente pudemos perceber. A diversidade de textos que passaram a fazer parte do dia-a-dia dos educandos também foi outro elemento bastante animador. Muitos nunca tinham tido acesso a poesia e outros gêneros literários e passaram não somente a ler como também a produzir poesias e crônicas.

Para que tais resultados fossem alcançados, os educadores cumpriram um papel estratégico. Mais do que o domínio de conteúdos por parte de cada um, foi necessário comprometimento político com a proposta desenvolvida e com a formação continuada, tendo em vista o aprofundamento metodológico pretendido.

Nos espaços de formação de educadores, pudemos dialogar com diferentes entendimentos e enfoques sobre o projeto político-pedagógico

e perceber as resistências e inseguranças em relação à metodologia proposta, isso em função das mudanças significativas propostas em relação à educação formal. Os desafios enfrentados na atuação prática dos educadores, no decorrer das experiências pedagógicas, foram componentes constitutivos da formação dos educadores e promoveram a reflexão sobre a proposta que estava sendo executada, o que freqüentemente redundava em alterações na maneira de atuar e produzir novas reflexões sobre as mudanças. Esse movimento foi consubstanciando uma proposta metodológica.

A formação de educadores tornou-se um importante espaço de construção coletiva de conhecimento, pois, a partir das reflexões sobre as questões metodológicas, criaram-se circunstâncias privilegiadas para as discussões sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Inúmeros desafios se divisaram ao longo do desenvolvimento da experiência, já que não se tratava de oferecer apenas mais um curso de educação profissional com escolarização para trabalhadores jovens e adultos, mas de propor novos métodos de abordagem de conteúdos na perspectiva de educação integral.

Foi de extrema importância o envolvimento das direções sindicais para que a gestão política e pedagógica estivesse em sintonia com o intuito de potencializar o trabalho coletivo entre as equipes e, assim, possibilitar a efetivação da proposta metodológica em consonância com a concepção de educação que balizou o Programa.

A apresentação da proposta cutista de educação integral aos setores da educação – secretarias de educação municipais e estaduais, universidades e escolas técnicas federais – objetivou, inicialmente, a validação de novas metodologias, mediante o reconhecimento do projeto político-pedagógico via certificação dos cursos realizados. E significou, sobretudo, a ampliação das discussões com outros atores em torno da necessidade de se construir propostas inovadoras de educação para trabalhadores jovens e adultos e recolocar a EJA no campo do direito.



Movimentos na diversidade



UMA POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA: AS AMARRAS DA ESPECIFICIDADE

Marina Kahn

O Brasil é – e nossa Constituição o reconhece – um país pluriétnico e multilíngüe, onde, além do português e das línguas trazidas pelos diversos povos que colonizaram esta parte do continente, está registrada a existência de outras 170 línguas nativas. São responsáveis por essa diversidade lingüística as 206 etnias que se espalham por todo o território nacional e cuja maioria, por razões históricas, foi se concentrando na região da Amazônia Legal. Piauí e Rio Grande do Norte são os únicos estados que não abrigam alguma comunidade indígena em seu território. Além dessas, estima-se que ainda existam 54 grupos indígenas sem contato regular com a sociedade brasileira (RICARDO, 1996). Embora numerosas, essas etnias constituem-se em microssociedades que totalizam 270 mil índios aldeados, ou seja, 0,2% da população nacional. Apenas cinco grupos têm entre 15 e 30 mil pessoas, enquanto 77% deles têm uma população que não ultrapassa mil indivíduos.

É difícil, então, discorrer sobre educação indígena sem cair no lugar comum de caracterizá-la, de saída, pelo que implica de desafios.

Na realidade, a temática indígena ainda é, por si própria, um desafio, não pelo que traz de específico, mas pelo desconhecimento que se tem sobre o assunto. Refiro-me a um desconhecimento básico, que começa pelos números e pela identificação de quem e quantos são os índios no Brasil de hoje. No caso particular deste artigo, seria de se esperar iniciá-lo por um balanço geral da situação escolar dos índios em nosso país: quantos alunos, quantas escolas, quantos professores indígenas e assim por diante. Os dados existentes não são inteiramente confiáveis, pois foram recolhidos sem uma base conceitual comum. Quem o faz é a Funai (Fundação Nacional do Índio), cujos critérios de coleta de informações baseiam-se na estrutura burocrático-administrativa do órgão, que não corresponde nem à malha de municípios brasileiros nem à figura jurídica mínima que orienta o foco para a realidade indígena brasileira, que são as terras indígenas¹.

O quadro de diversidade inicialmente apontado não pode ser visto, porém, apenas como uma das excentricidades culturais do país. Ele contém em si aquilo que caracterizei como desafios: o de se admitir a convivência e manutenção das diferenças e, sobretudo, o de se estabelecer políticas oficiais que revertam em ações para garantia do direito dessas minorias de existirem enquanto tal. A lei lhes assegura não apenas os direitos de cidadania dos demais brasileiros, como políticas específicas que salvaguardem suas particularidades culturais.

Este artigo buscará ilustrar como são as orientações atuais para instalar um processo de educação indígena mais sintonizado com os propósitos constitucionais (tomando como referência o período pré-1988). Para ilustrar as dificuldades enfrentadas no processo de definição e consolidação dessas políticas, o artigo se apoiará nas

¹ Reproduzo os dados da Funai para 1995. Havia 69.713 alunos índios (não se sabe se incluídos apenas os alunos em aldeias ou também os que estudavam nas cidades). Desse total, 914 finalizaram o ensino fundamental e 24 alcançaram o ensino médio. Eram 1.235 escolas, das quais 95 estão hoje desativadas, 84 são mantidas pela Funai, 221 pelos estados, 448 por municípios, 18 por organizações religiosas e 29 por ONGs leigas.

particularidades de três situações, cada uma numa região da Amazônia brasileira: (1) a área do alto Rio Negro, que congrega dezoito etnias com uma história bastante peculiar de trocas interétnicas e de relacionamento com os religiosos salesianos e com a sociedade brasileira tradicional da região; (2) o Parque do Xingu, com suas dezessete etnias, algumas autóctones, outras ‘adotadas’, outras historicamente incorporadas, além de um contexto totalmente diferente de contato com os brancos; e (3) um pequeno grupo indígena localizado no Amapá, os Waiãpi, únicos ocupantes nativos, a porção sudoeste do estado vizinha à mina de manganês da Serra do Navio e de garimpeiros interessados em adentrar seu território, rico em jazidas de ouro. Os três casos ilustram a quase impossibilidade de definir-se um paradigma de ação educacional escolar que contemple a genérica realidade dos “índios” no Brasil.

Quero ressaltar, porém, que a necessidade de traçar estratégias de ação específicas, que resguardecam e respeitem as peculiaridades culturais de cada etnia, não pode justificar a ausência de algumas medidas pragmáticas que garantam a implementação imediata de políticas de educação para os grupos indígenas, que enxergam na escola a melhor forma de aprenderem os códigos que ainda desconhecem da nossa sociedade – que é majoritária – para julgá-los e utilizá-los com autonomia.

A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS SOCIEDADES INDÍGENAS

Como já aponte, a Constituição de 1988 é um marco para o reconhecimento dos direitos indígenas. Para orientar o rumo das políticas educacionais voltadas a essas sociedades, ela reconhece o direito de o ensino básico ser ministrado em sua língua materna. Uma nova legislação ordinária, que substitua o ultrapassado Estatuto do Índio, em processo de reformulação, ainda não foi aprovada no Congresso. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também em fase de

aprovação, faz menção à necessidade de garantir às comunidades indígenas escolas e currículos adequados à sua realidade.

Em fevereiro de 1991, uma série de decretos presidenciais descentralizaram a Funai, até então única responsável pela definição e implantação da política indigenista brasileira. A Funai foi criada nos anos sessenta como responsável pela tutela dos índios, definidos como relativamente incapazes, em processo de transição cultural, fadados a desaparecerem e, portanto, necessitando da assistência compensatória do Estado, até que se integrassem à comunhão nacional. Toda a trajetória que culminou na definição da atual Constituição colaborou para tornar pública uma nova visão dos povos indígenas existentes no território nacional. Foi naquele período que algumas ONGs se mobilizaram para demonstrar que “índios” não existem como totalidade conceitual uniforme e genérica, e o Estado teve que reconhecer a necessidade de incorporar as diferenças étnicas, ao invés de apagá-las num discurso assimilacionista.

A descentralização da Funai outorgou ao Ministério da Educação (Decreto nº 26, de 5/2/91) a tarefa de coordenar as ações voltadas à escolarização das sociedades indígenas, o que significaria que, a partir de então, estados e municípios se responsabilizariam por essa educação, já que inscrita na categoria de ensino fundamental. A descentralização criou um impasse. De um lado, o próprio desconhecimento do MEC sobre o assunto e, de outro, a fragilidade das relações políticas das comunidades indígenas com os poderes locais e regionais, tradicionalmente antiíndigenas, principalmente na Amazônia. A Funai, mesmo com todos os seus defeitos, conseguia neutralizar conflitos entre índios e brancos ou até driblar obstáculos administrativos e políticos provocados por interesses opostos aos índios. Impunha-se, no caso específico das escolas indígenas, que o MEC definisse, normatizasse e fiscalizasse uma política de educação escolar para as comunidades indígenas que desse conta daquela realidade adversa.

A prática educacional para as comunidades indígenas oferecida pela Funai era ainda a transposição da ideologia missionária catequética que, tradicionalmente, incumbiu-se de evangelizar os índios para

absorvê-los na nossa sociedade como mão-de-obra. Essa ideologia se modernizou com o discurso das igrejas protestantes de cunho fundamentalista que implementaram programas de educação bilíngüe destinados a traduzir a Bíblia nas línguas nativas brasileiras. Além de viabilizar essa prática, por meio de convênios com as missões religiosas, a Funai limitava-se a suprir as escolas com material didático ou fornecer bolsas de estudo para estudantes índios que se dirigiam às cidades para cursar o ensino médio ou superior, ou mesmo terminar o fundamental.

AS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dois anos depois de haver assumido oficialmente a função, o MEC conseguiu definir e divulgar entre os estados e municípios suas diretrizes de educação indígena. Na sede em Brasília criou-se uma instância administrativa específica para lidar com o assunto: uma Coordenadoria, subsidiada por um Comitê consultivo interinstitucional, integrado por representantes indígenas (um de cada região), antropólogos, lingüistas, representante de ONGs, da Funai, do próprio MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação.

As diretrizes do MEC assumem como ponto de partida para uma política adequada de educação para as comunidades indígenas o estabelecimento de uma escola indígena específica e diferenciada, intercultural e (multi)bilíngüe, ou seja, dirigida especificamente às particularidades culturais de dada etnia, resguardada da genérica atribuição “escola indígena” e voltada para a realidade de contato dos índios com a sociedade brasileira. As diretrizes recomendam a globalidade do processo de aprendizagem, no qual o conhecimento tanto do professor quanto do aluno são construídos coletivamente. Em sendo diferenciado, o *currículo* da escola indígena deve ser elaborado a partir de investigação e pesquisa de equipe multidisciplinar, que irá compô-lo não como uma grade de matérias, mas por componentes básicos constantemente reelaborados pelo grupo indígena, garantindo concomitantemente o saber escolar. Embora delimitando como *disciplinas* básicas as línguas indígenas, Português, Matemática, História e Geografia,

Educação Artística e Educação Física (que compõem a estrutura básica das escolas oficiais), as diretrizes postulam a sua adequação à especificidade da escola indígena. Sugere uma relação dialógica entre professor-aluno-comunidade, de forma a garantir a consolidação de uma escola que responda às necessidades e expectativas de todos esses atores. Quanto à *avaliação*, indica diagnósticos dinâmicos, que impliquem compreensão das relações sociais que se estabelecem na comunidade e na sociedade mais ampla. Sugerem como *material didático-pedagógico* livros, vídeos, fitas, dicionários, gramáticas etc., tanto para a alfabetização, quanto para leitura, incluindo aí os conhecimentos dos próprios grupos indígenas. Quanto à *organização da escola*, deverá resguardar o poder da comunidade de decidir sobre o local e o calendário, visando adequar seu funcionamento ao cotidiano da aldeia e propiciar o exercício da gestão da escola de acordo com os padrões culturais da comunidade. Os *recursos humanos* devem ser preferivelmente indígenas (pesquisadores, alfabetizadores, escritores, redatores, professores de segunda língua, administradores e gestores, assessores professores, técnicos assessores), o que acarretaria ao Estado criar condições para formar quadros funcionais indígenas e capacitar formadores. Conseqüentemente, as diretrizes recomendam que a *carreira do magistério* também seja diferenciada para professores indígenas.

Como se vê, trata-se de um conjunto de recomendações bastante sofisticadas conceitualmente. Para se ter uma idéia, entretanto, da fragilidade dessas formulações (pois considero que elas se tornam mais uma carta de princípios do que a definição de uma política pública de educação para comunidades indígenas) passo a ilustrar a situação de três casos específicos.

ALTO RIO NEGRO

A região do alto Rio Negro reúne grupos indígenas de três famílias lingüísticas diferentes (Tukano, Aruák e Maku), compondo dezoito diferentes grupos étnicos que se distribuem em cerca de quinhentas

aldeias. Os Tukano e Aruák vivem em comunidades dispersas ao longo dos principais rios e tributários, e os Maku ocupam o interior da mata, longe das margens dos rios. Os índios da área somam cerca de 25 mil indivíduos, dez por cento do total da população indígena no Brasil (ANDRELLO, 1996).

A história do contato desses grupos remonta ao século XVIII, com as primeiras incursões dos portugueses à área, acompanhadas da vinda de missionários. Uma sistemática exploração de mão-de-obra indígena teve seu ápice com a exploração da borracha, entre 1870 e 1920. No início do século XX, a Missão Salesiana instalou-se em diversos pontos do território, construindo escolas, hospitais e internatos para promover programas de integração dos índios, em oposição às práticas culturais tradicionais. Hoje, um dos resquícios mais evidentes desse processo civilizatório é o alto índice de alfabetização que se verifica na região, além de um número de índios com ensino médio completo significativamente maior que outras etnias no país.

Além da marcante presença dos salesianos na região, mais dois elementos importantes definiram as relações políticas dos índios do alto Rio Negro com o mundo dos brancos, mostrando sua mobilização para resguardar seus direitos territoriais. Nos anos oitenta, chegaram garimpeiros e empresas de mineração na região e implantou-se o programa Calha Norte, do extinto Conselho de Segurança Nacional, incumbido de fiscalizar as fronteiras internacionais do Brasil. Igreja e exército continuam atuantes e patrocinam o mesmo discurso civilizatório das antigas frentes de colonização. Nesse contexto foram surgindo em toda a bacia, a partir de meados dos anos oitenta, organizações indígenas que se posicionam diante das autoridades de Brasília para a demarcação de suas terras. Em 1987 fundaram a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), composta atualmente de 21 organizações de base, cada uma delas representando um número variável de comunidades indígenas dispersas ao longo dos principais rios formadores da bacia do alto Rio Negro. Não há associações

específicas de professores, mas estes se fazem representar na Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar), para canalizar suas reivindicações. Contam com uma diretoria multiétnica, de maneira que cada membro possa se responsabilizar pelo acompanhamento de diferentes sub-regiões. O nível de escolaridade relativamente alto dos índios da região permite que eles mantenham um padrão de controle administrativo e financeiro bastante eficiente da rotina burocrática de suas organizações e maior independência de órgãos oficiais como Funai e secretarias de educação que, por sua vez, nunca se esforçaram por intensificar sua atuação na região, sequer como forma de neutralizar o papel assistencial da Missão Salesiana.

A escola é um fator que vem influenciando significativamente a escolha por parte dos índios entre a permanência nas comunidades ou a partida para a cidade. Além da escolarização básica, que é fornecida aos índios nas 160 escolas instaladas pela secretaria de educação nas próprias comunidades e administradas pelas Irmãs Auxiliadoras, a continuidade dos estudos só é viabilizada nos centros missionários de Pari-Cachoeira, Taracúá e Iauaretê. A extrema valorização da escola, transmitida aos índios em décadas de missionamento, levou a que esses centros passassem a concentrar uma grande população indígena após a desativação dos internatos para as crianças em idade escolar; ou seja, famílias inteiras que não dispunham mais da infra-estrutura missionária para abrigar seus filhos, passaram a se estabelecer permanentemente em torno das missões. Um fenômeno decorrente desse processo é a corrida de muitos jovens para a cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde vão prosseguir estudos de ensino médio. A ideologia do “sucesso através do estudo” é arraigada na região, e a reversão desse processo levaria anos para se concretizar. A maioria das organizações indígenas é dirigida justamente por aqueles que freqüentaram escolas. Significativamente, o rio Içana, a região mais desprovida de escolas, é, também, a que tem menor número de organizações indígenas.

O elevado índice de letramento entre os índios do Rio Negro pode ser avaliado com alguma restrição. O que fazer com tanta “mão-de-obra qualificada” ociosa, ávida por trabalho (o qual, pela concepção civilizatória veiculada pelas Missões, deve ser urbano, desvinculado da forma tradicional de ocupação econômica e política da área)? O que resta aos índios a não ser refugiar-se nas favelas de Manaus, ou alojar-se em São Gabriel da Cachoeira ou Iauaretê, em torno das Missões, e dependendo, para sobreviver, do abastecimento ocasional das aldeias de origem? Os próprios índios e suas associações não podem fazer um diagnóstico isento quanto aos efeitos perversos produzidos por esse alto grau de escolarização. Instala-se, então, um problema a ser enfrentado não só pela Foirn, mas pelos salesianos, pelo estado e também pelo MEC.

No que diz respeito à situação específica das escolas, o quadro é paradoxal. De um lado, a forte institucionalização sedimentada pelos salesianos; de outro, quase inexitem escolas com um perfil mais adequado à realidade multilíngüe da região. No Içana, por exemplo, apesar do alto índice de bi ou trilingüismo, professores que falam Tukano dão aulas em português para alunos que falam Baniwa ou Nheengatu. Para o triângulo Tukano já foi feito um trabalho de padronização de ortografia, coordenado pela lingüista Odile Lescure, mas não resultou ainda em algum desdobramento para formalizar um currículo ajustado à situação dos alunos. Há apenas dois anos a Missão Salesiana contratou um lingüista francês para fazer um diagnóstico sobre a situação sociolingüística da região e implantar um ensino mais adequado à realidade do Rio Negro.

Como se vê, não foram mencionadas a Funai e as secretarias de educação ou o MEC. Embora a região seja paradigmática em termos de diversidade étnica e da presença de diversas agências de contato, não se retira do relato acima qualquer informação sobre alguma sistemática de trabalho em educação indígena que reflita os propósitos da política nacional para essa questão. O que existe já havia sido sedimentado há anos, e a Foirn não tem desenvolvido qualquer estratégia mais agressiva que enfrente as contradições criadas no rastro do ensino convencional.

PARQUE DO XINGU

O Parque Indígena do Xingu estende-se por 25 mil km² que abrigam 17 etnias distribuídas em 27 aldeias, que totalizam em torno de 3.908 índios. A maioria da população é monolíngüe, sendo o português dominado pelos adultos de algumas etnias. Esse é o quadro de diversidade que qualquer trabalho com educação formal deve enfrentar dentro do Parque, delimitado em 1961.

A iniciativa mais recente de implantação de educação formal começou em 1992, por meio de uma organização não-governamental que tenta responder à demanda por escolas feita pelos diferentes grupos. A população alvo do projeto é de 46 professores indígenas que já lecionam (com diferentes graus de proficiência) para aproximadamente oitocentos alunos, distribuídos em 27 escolas. Não é o primeiro trabalho de escolarização iniciado no Parque. Todos, até então, eram implantados pela Funai e interrompiam-se pela instabilidade dos professores brancos na área. Até 1992, apenas a região do médio Xingu vinha formando professores Suyá e Kayabi, enquanto no alto Xingu e entre os Kayapó Metuktire esse processo foi sendo adiado por razões que podem ser relacionadas com a própria história do Parque, criado a partir de um projeto concebido nos anos cinquenta por intelectuais brasileiros como Eduardo Galvão e Darcy Ribeiro, que reconheciam a importância de se preservar aquela região, zona de transição do cerrado para a floresta amazônica, rica em biodiversidade e em populações nativas ainda sem contato com a sociedade nacional. A articulação desses intelectuais com militares, profissionais liberais esclarecidos e o governo federal foi realizada pelos irmãos Villas Bôas, que representam, por sua vez, a elite do indigenismo no Brasil. Essa conjunção de cenário, personagens, princípios humanitários e fundamentação sociológica culminou na criação do Parque, em torno do qual criou-se a imagem símbolo do “Brasil indígena”, exuberante e exótico, que divulgava para o país e para o mundo a possibilidade de resguardar do contato tribos consideradas exemplares em sua integridade cultural. Essa

proposta seletiva e direcionada de contato dos índios com a sociedade urbana brasileira se concretizava com uma administração do Parque do Xingu localizada num escritório na capital de São Paulo; o Correio Aéreo Nacional ligava o Parque diretamente ao hospital da Escola Paulista de Medicina, dentistas e médicos do Rio de Janeiro e São Paulo faziam excursões regulares ao Parque e para lá se dirigiam artistas, cineastas, fotógrafos, etnógrafos e museólogos do mundo todo. Ou seja, uma classe média urbanizada, informada, intelectualizada e cosmopolita foi o parâmetro de mundo colocado no ângulo de visão dos índios do Parque. Os grupos do Alto Xingu, pela exuberância dos seus rituais, requinte e diversidade da cultura material, foram os que mais se confrontaram com esse padrão sofisticado de contato com os brancos. Conseqüentemente, expressaram resistência em aceitar um trabalho que implicasse desatrelarem-se desse esquema paternalista, que foi decaindo à medida que os Villas Bôas já não podiam garantir o padrão de tutela por eles implementado, e a Funai ia perdendo seu poder. O desafio, hoje, é sedimentar um trabalho de formação de quadros indígenas no Parque do Xingu, seja no campo da educação, seja no da saúde ou nas atividades econômicas que conduzam à autonomia e auto-sustentação.

O fato de jamais qualquer missão religiosa ter assumido, oficialmente, alguma atividade educacional no Parque facilita o encaminhamento de uma metodologia apoiada na participação dos índios na constituição do currículo da escola, segundo os parâmetros traçados pelas diretrizes do MEC. No entanto, seria um processo de longo prazo e algumas lideranças, respondendo a expectativas imediatas, têm enviado jovens adolescentes para as escolas municipais vizinhas ao Parque (Canarana, Colíder e São José do Xingu) ou para Brasília. Não existe acompanhamento desses alunos índios na cidade, tampouco qualquer trabalho voltado a comprometê-los com uma formação que repercuta na vida da comunidade. A Funai fornece bolsas de apoio, e o MEC não assume o problema, atribuindo a responsabilidade ao estado ou ao município. Recebendo os índios

como alunos regulares, as escolas regionais não são cobradas, e portanto, não implementam metodologias que garantam um tratamento minimamente orientado para a realidade desses alunos especiais. Em 1995, o governo do Mato Grosso implementou um trabalho oficial de formação de professores índios no estado, dispondo-se a trabalhar em parceria com o Instituto Socioambiental no Parque do Xingu. A orientação dos professores e técnicos das secretarias que atendem alunos índios nas cidades seria recomendável, mas isso não depende apenas de instrumentalização técnica, mas de vontade política do poder local.

A ESCOLA DOS WAIÃPI

A relação oficial dos Waiãpi com os brancos é recente. A passagem da rodovia Perimetral Norte por suas terras acelerou o trabalho de contato da Funai com o grupo nos anos setenta. Antes dessa “pacificação” planejada, os Waiãpi já mantinham relações intermitentes com garimpeiros. Hoje eles somam cerca de quatrocentos índios e têm uma população em idade escolar que chega a duzentas pessoas. O conhecimento do português é limitado a alguns homens maduros e adolescentes que vivem nas aldeias maiores.

As escolas situam-se em cinco principais aldeias e atendem em torno de 110 alunos na faixa dos 10 aos 14 anos (GALLOIS, 1995). O território indígena, com 607 mil hectares, abriga 13 aldeias quase sempre habitadas ou visitadas por dois ou três jovens Waiãpi alfabetizados que vêm passando por um processo de treinamento denominado “Curso de Formação de Professores Waiãpi”, de forma a poderem repassar seus conhecimentos de leitura e escrita a qualquer pessoa da comunidade interessada em adquiri-los. É uma proposta informal de repasse de informações sobre o universo dos brancos, implantado por uma organização não-governamental (Centro de Trabalho Indigenista – CTI) e coordenado por Dominique Gallois. Essa ação tenta dar uma resposta à insatisfação dos Waiãpi com a

falta de periodicidade de professores brancos em suas aldeias e a ineficácia do ensino escolar até hoje oferecido ao grupo. A proposta tem sido avaliada positivamente pelos índios, pois o estado já havia propiciado a contratação, entre 1992 e 1996, de mais de doze professores brancos, que jamais permaneceram por um período superior a três meses seguidos nas aldeias.

O processo de letramento de alguns Waiãpi, embora lento, já fora viabilizado logo depois do contato do grupo. A Funai propiciara que o antigo Instituto Lingüístico de Verão (hoje Sociedade Internacional de Lingüística) promovesse o estudo da língua Waiãpi com vistas à tradução da Bíblia e para subsidiar outros missionários, os da Missão Novas Tribos do Brasil, para o trabalho de educação bilíngüe, tido como o mais justo para integrar gradativamente os índios na sociedade brasileira. Apesar disso, os índios demonstravam grande frustração por não conseguirem compreender aquilo que os brancos lhes diziam, dependendo sempre da Funai para adquirem os bens manufaturados que foram introduzidos em sua vida. O CTI prepararia jovens Waiãpi – os potenciais professores indígenas – para se tornarem os interlocutores do mais velhos junto à sociedade brasileira e para introduzirem os jovens monolíngües interessados em aprender as coisas do mundo dos brancos nas técnicas de escrita e cálculo matemático, por intermédio dos professores contratados pela secretaria estadual de educação, quando estes estivessem nas aldeias. Era uma forma de garantir que os alunos maiores de doze anos tivessem oportunidade de falar português e aprender as principais operações aritméticas, como desejam seus pais. Ao mesmo tempo, aqueles que quisessem enviar seus filhos menores de oito anos à escola deveriam aceitar apenas os jovens Waiãpi como professores, estes sim em condições de estabelecer uma verdadeira alfabetização em língua indígena para alunos monolíngües. A Funai se propõe a colaborar, quando tem recursos, viabilizando o transporte dos professores dentro da Área Indígena ou em seus deslocamentos para a cidade. Isso permitiu que os missionários da

Missão Novas Tribos fossem proibidos, pela Funai, desde 1992, de atuar na escola da aldeia Ytuwassu, onde estava plantada a sua sede.

No Amapá, no entanto, a resistência à mudança tem sido um dos maiores entraves para viabilizar parcerias entre governo e instituições não-governamentais. Enquanto o CTI formulava para as escolas Waiãpi uma proposta de trabalho de letramento para apenas alguns índios visando dar-lhes meios para alcançarem, junto com seu povo, instrumentos próprios para autonomia, o objetivo da secretaria era implantar um arremedo de escola rural dentro das aldeias, referenciadas na figura do professor. Um exemplo: a não obrigatoriedade dos Waiãpi em freqüentarem as escolas não é aceita por parte de alguns funcionários da Funai ou da própria secretaria, que se juntam à voz dos missionários, inconformados por não terem mais possibilidade de assumir o trabalho educativo convencional. Os Waiãpi, por sua vez, têm claro, nesse cenário, o limite entre quererem compreender os brancos – para controlar seu relacionamento com eles – e terem íntegro o direito de permanecerem Waiãpi, fazerem suas roças e expedições de caça, celebrarem festas, beberem muito caxiri e embebedarem-se, enfim, permanecerem em suas terras, único lugar que reúne todas as características necessárias para eles continuarem sendo como sempre foram. Para os brancos, fazer festa, ficar bêbado e “passar fome comendo só beiju” é estranho e condenável. Substituir o beiju de todo dia por uma ocasional merenda escolar é tudo o que o técnicos brancos dimensionam como benéfico aos índios.

A inconstância da presença dos professores da secretaria nas aldeias e a ocorrência apenas bianual de cursos de formação de professores índios inviabilizam uma resposta às necessidades apresentadas pelas comunidades. Os resultados obtidos não são evidentemente muito satisfatórios para o grupo todo, mas extremamente positivos para os treze Waiãpi em processo de formação, já que recebem uma carga de informações voltadas especificamente para as demandas por eles formuladas ao longo dos cursos ou por ocasião das viagens de acompanhamento de sua prática

escolar: são eles que administram a conta bancária da organização indígena, comercializam os produtos explorados na área para adquirirem os bens manufaturados para uso cotidiano nas aldeias e interagem com as autoridades governamentais no processo de negociação para o reconhecimento de seu território. Os professores brancos, quando na aldeia, têm dado menos ênfase no português oral do que se desejaria, tendo em vista que foram preparados para formular aulas baseadas nos materiais didáticos convencionais, formulados para crianças urbanas. Por outro lado, como existe um discurso oficial que apregoa o uso “obrigatório” de material didático “diferenciado e bilíngüe”, esses professores sentem-se paralisados por não conseguirem criar alternativas às cartilhas regulares das escolas brasileiras e não terem nada para colocar no lugar. Enquanto os Waiãpi queixam-se da pouca assiduidade dos professores em sala de aula, eles também jamais cumprem à risca os horários convencionais da aula. Primeiro, porque priorizam suas atividades cotidianas, colocando saudavelmente a escola em segundo plano. Depois, porque não ficam mais de três horas seguidas num banco de escola com aulas tradicionais (ressalte-se que isso está de acordo com a exigência dos próprios índios, porque se é assim com branco, tem que ser assim com eles). O resultado é uma sucessão de desencontros em que professor branco se desmotiva pela “desatenção dos alunos”, e alunos não se conformam com as dificuldades enfrentadas para “aprender bem”. Mas pais e alunos continuam querendo a escola, e o professor não-índio, que precisa do emprego, continua insistindo no modelo em que ele não se vê na obrigação de transformar.

Essa situação não se supera enquanto não existirem cursos de formação também para professores não-índios que ainda são necessários em diversas escolas indígenas no Brasil. Quem viabilizaria essa formação? O MEC? O governo estadual? Os municípios? Todas essas instâncias julgam, separadamente, que a outra é a responsável. Quando pressionadas a tomarem uma providência, elas acusam as ONGs de não assumirem o trabalho.

EM BUSCA DA OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES

Apresentados os casos, tentemos avaliar de que formas as diretrizes traçadas pelo MEC correm certo risco de anacronismo.

Começemos pelo caráter de interculturalidade e multilingüismo. As regiões do Rio Negro e do Parque do Xingu são o melhor exemplo de como se expressa a interculturalidade não só entre brancos e índios, mas entre diferentes etnias entre si, sendo o multilingüismo fator indissociável desse inter-relacionamento. As escolas do Rio Negro não são satisfatórias em termos do que se espera delas no sentido de fazerem com que as comunidades indígenas alcancem autonomia política e econômica. Pelo contrário, o trabalho educativo foi sempre feito no sentido de apagar as diferenças. A força cultural sobrevive, mas a ideologia de “ser como os brancos para melhorar de vida” (ou seja, por meio da profissionalização e urbanização) é patente. Depois de duzentos anos, nada “melhorou” substantivamente. Quanto ao Xingu, o interculturalismo é tão forte que o movimento é exatamente o de terem melhores instrumentos nas mãos para dominarem o mundo do branco. Uma escola bilíngüe é válida na medida em que fortalece nos índios seu poder de construir por si próprios o alfabeto de suas línguas maternas, reforçando o desejo de preservarem suas tradições, mas perde sentido quando se conhece a ansiedade dos índios em dominarem mais uma língua, no caso o português, com a mesma perfeição e rigor que eles dominam as outras. Deveríamos falar então, tanto no caso do Xingu como no do Rio Negro, em escolas trilingües, ou até quadrilingües, se pensarmos que, no último caso, há índios com pai e mãe de diferentes etnias e que, além do português também falam a língua geral (Nheengatu, língua criada pelos missionários brancos no início da colonização portuguesa). No caso dos Waiãpi, a escola bilíngüe já é fato se considerarmos que os professores indígenas só se dirigem aos seus alunos em Waiãpi. Mas isso corresponde a uma redução do conceito de bilingüismo. Não é possível, por exemplo, aprenderem

matemática utilizando a língua materna, pois muitos conceitos matemáticos da cultura ocidental são intraduzíveis, e se tentássemos fazê-lo, correríamos o mesmo risco dos missionários, tentando traduzir a noção do Deus ocidental para o equivalente indígena. Nesse aspecto, a escola não pode ser “bilíngüe”.

As diretrizes reportam-se à “globalidade do processo de aprendizagem”, elemento já existente nos processos tradicionais de transmissão de conhecimento indígenas. Mas olhemos para nossas escolas brancas e perguntemos: qual escola pública conseguiu estabelecer isso como prática? A dúvida já começa ao procurarmos a integração das disciplinas curriculares e a realidade do aluno. Algumas escolas privadas de elite o conseguem, com professores treinados e melhor pagos do que os da rede pública. Como construir uma escola indígena que siga esse padrão: fazê-los esperar resolver-se a crise de ensino no país? Não seria melhor garantir já uma escola convencional de qualidade e tornar os próprios índios, a médio e longo prazo, agentes consolidadores de uma escola que eles vão estabelecer como ideal para suas necessidades?

As diretrizes propõem ainda uma “relação dialógica” entre professor-aluno-comunidade. O diálogo já existe na demanda. Os índios querem escolas que lhes sirvam como instrumento de comunicação com o mundo dos brancos. A resposta são escolas trôpegas, sem professores, sem infra-estrutura. No Rio Negro, os índios apelam para as escolas missionárias, no Parque do Xingu esperam pacientemente algum resultado com seus professores ainda em formação, embora haja casos de rapazes que foram morar em cidades vizinhas, por não quererem mais esperar. Houve muito diálogo e pouco resultado para suas expectativas. Waiãpis “desistem” simbolicamente, abandonando as escolas e refugiando-se em sua vida tradicional, sem elas. Corre-se o risco de, algum dia, se refugiarem nas escolas urbanas, por absoluta falta de respostas imediatas para a formalização de uma escola convencional em suas aldeias.

Poderíamos nos delongar nessas questões, mas o espaço é restrito. O que eu gostaria de registrar é o anacronismo das

propostas das diretrizes, sem tirar o mérito de sua concepção. Há que se considerar a distância abismal que separa quem as formulou – pessoas envolvidas no processo de reflexão e revisão do modelo de ensino brasileiro – e aquelas que estão encarregadas de concretizá-las.

Até agora, fins de 1996, não se tem claro ainda como encaminhar procedimentos básicos para o funcionamento das escolas indígenas. Esta é, então, a primeira questão a ser levantada ao analisar a política de educação indígena no Brasil: não existe uma prática sedimentada pelo próprio ministério da educação que, incumbido de coordenar as ações previstas na lei, não consegue interferir na atuação dos estados e municípios. Além de não ter informações sequer sobre quantas são e onde estão as escolas indígenas, o MEC não tem qualquer controle sobre quem atua com educação indígena no país, seja por parte das ONGs leigas ou das organizações religiosas. Conseqüentemente, tampouco conseguiu estabelecer uma metodologia de repasse de recursos para as escolas nas aldeias compatível com o nível de especificidade apregoado pelas diretrizes. A inexistência desse cadastramento repercute no adiamento de práticas necessárias a algumas escolas, como distribuição de merenda escolar ou livros didáticos.

Além disso, a necessária articulação com o crescente e fortificado movimento de professores indígenas parece ter, para o MEC, importância secundária. Quantas e quais são as organizações dos professores indígenas no Brasil também não é informação que consta de seu cadastro. A representação indígena no Comitê de Educação Escolar, por sua vez, não recebe qualquer apoio que legitime a sua presença em Brasília, por ocasião das reuniões. Tratamento diferenciado deveria começar aí, simplesmente pelo fato de serem índios e não terem necessariamente correio, telefone ou fax em suas aldeias. Mas isso é inviabilizado pelo funcionamento da máquina burocrática que não consegue adaptar-se a essas novas situações operacionais.

CONCLUSÃO

É imprescindível destacar que esse panorama de dificuldades enfrentadas para implantar as políticas educacionais indígenas não pode ficar à sombra da crise geral que enfrenta a educação no Brasil, ou seja, falta de recursos, inadequação de métodos e da pedagogia para as necessidades dos alunos espalhados pela imensidão do território nacional.

Educação indígena não é específica porque a lei assim o diz, mas porque ela reflete um longo período de negociações entre índios, brancos e estudiosos do tema, sobre o que deveria estar sendo garantido a esse segmento da sociedade brasileira que deseja marcar sua diferença e preservar sua existência com dignidade. Por essa razão, é necessário enfrentar com os índios uma discussão sobre o significado e alcance:

- do conceito de universalização e democratização do ensino na sociedade ocidental, em oposição ao acesso a conhecimentos específicos e direcionados, como acontece em sociedades tradicionais; e
- do ensino básico para as comunidades indígenas pois, tal como formulado no Brasil, no limite ele prepara mão-de-obra desqualificada (e portanto barata) propícia ao mercado de trabalho urbano. Se o projeto das comunidades indígenas é defenderem seus territórios para garantirem a integridade e autonomia das gerações futuras, o ensino regular que eles reivindicam – e lhes é potencialmente oferecido – deve ser totalmente redimensionado.

Políticas públicas de educação para índios deveriam considerar, antes de mais nada, que uma educação “verdadeiramente indígena”, como apregoam as diretrizes atuais, não é, como vem ocorrendo, um arremedo de escola cuidadosamente adaptada do modelo escolar dos brancos, mas o efetivo questionamento desse tipo de linguagem pedagógica para grupos indígenas fortemente estruturados na oralidade e, sobretudo, na transmissão ritualizada (e portanto absolutamente formal) de conhecimentos.



BIBLIOGRAFIA

ANDRELLO, G. *Informações pessoais*. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1990.

_____. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. *Termos de referência para organizações governamentais : educação escolar indígena*. Brasília : MEC, 1995.

DURHAM, E. O governo federal e a educação fundamental. *O Estado de S. Paulo*, 1/6/96.

FRANCHETTO, B. *Laudo antropológico: a ocupação indígena da região dos formadores e do alto curso do Rio Xingu*. 1987. (mimeo)

FUNAI . *Contribuição setorial à política nacional integrada para a Amazônia: populações indígenas*. 1994. (mimeo)

_____. *Plano Plurianual, 1996-99: educação escolar indígena*. s.d. (mimeo).

_____. *A educação escolar indígena: relatório final*. s.d. (mimeo).

GALLOIS, D. *Informações pessoais*. 1995

GRUPIONI, L. D. B. *Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional*. 1995. (mimeo).

_____. *Direitos indígenas e direitos humanos: os índios na nova Constituição no Brasil*. s.d. (mimeo).

_____; SILVA, A. L. (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, Mari, UNESCO, 1995.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Documentos de trabalho: Programa Rio Negro*. s.d. (mimeo).

KAHN, M. *Proposta para implantação do NEI-Macapá*. nov. 1990. (mimeo).

RICARDO, C. A. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: GRUPIONI, L. D.; SILVA, A. L. (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, Mari, UNESCO, 1995. p. 29-54.

_____. A sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: _____. (Ed.). *Povos indígenas no Brasil, 1991-1995*. São Paulo: ISA, 1996. p. i-xii.

_____. (Ed.). *Povos indígenas no Brasil, 1991-1995*. São Paulo: ISA, 1996.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: GRUPIONI, L. D.; SILVA, A. L. (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, Mari, UNESCO, 1995. p. 150-151.

IDENTIDADES JUVENIS E ESCOLA

Paulo César Rodrigues Carrano

Existe uma significativa diferença entre dialogar com educadores ou apenas com professores de escola; essa é a tensão principal que gostaria de dar a este texto. Se falamos simplesmente como professores de escola, reduzimos nosso campo de reflexão aos processos formativos institucionais. Ao dialogarmos como educadores, nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis.

Os trabalhadores da educação necessitam estar atentos às transformações que ocorrem na composição do tecido social, no qual suas práticas estão imersas.

Uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela educação de jovens e adultos hoje é a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira.

A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a *rurbanização* (FREYRE, 1982)¹ de determinadas turmas da

¹ Gilberto Freyre utilizou a expressão *rurbanização* para definir os processos sociais que evidenciavam a integração econômica, social e cultural de espaços urbanos e rurais.

educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social.

Início nossa conversa trazendo elementos para ajudar na compreensão das tensões reais entre aquilo que se costuma denominar como o conflito entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens e alunos”. Abordarei mais à frente questões relacionadas com a especificidade do ser jovem no mundo de hoje e, por fim, discutirei a importância do reconhecimento das múltiplas identidades da juventude para a comunicação nos espaços escolares.

AS CULTURAS DA ESCOLA E DA JUVENTUDE NA CIDADE

Seria errôneo pressupor a existência de uma única cultura juvenil na escola que não fosse também originária de uma cultura do entorno, no caso, cultura da cidade. A instituição escolar é, sem dúvida, uma das mais fortes expressões do sentido de urbanidade. A escola representou no curso do desenvolvimento da modernidade capitalista a universalidade cultural que faltava ao campo.²

Num mundo globalizado, onde as informações – não o conhecimento, diga-se de passagem – circulam com grande velocidade e atingem lugares cada vez mais distantes, o sentido de isolamento geográfico e cultural torna-se cada vez mais improvável; neste mundo, as principais características dos processos culturais são a sua alta capacidade integradora e o seu hibridismo³. Nessa perspectiva, considero um grande risco sociológico falarmos na existência de uma possível separação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens alunos.

² Antonio Candido preocupava-se, já em 1957, com as diferenças e contradições entre cidade e campo, e os seus significados para a educação.

³ O que é mais característico do hibridismo nas culturas é a complexidade gerada pela mistura de elementos diversos, numa convivência de múltiplas lógicas e práticas heterogêneas no mesmo espaço social. Sobre as culturas híbridas ver (CANCLINI, 1998).

O escritor uruguaio Eduardo Galeano nos lembra que *o melhor do mundo está na quantidade de mundos que o mundo contém* (GALEANO, 2000). Em plena era da globalização hegemônica, os jovens de nossas cidades têm demonstrado a possibilidade de articulação de muitas identidades culturais que não se constituem, necessariamente, em mundos incomunicáveis. À escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores.

ESCOLAS E CULTURAS

Torna-se impossível falar da cultura da escola sem considerá-la no contexto da existência das instituições modernas que surgiram para realizar o processo de transformação da subjetividade popular. O processo de escolarização foi também um amplo processo de mudança de prioridades culturais. A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas fundamentalmente para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista. A educação escolar seguiu um longo caminho, rejeitando outras formas de convívio social e transmissão de conhecimentos que não espelhavam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares. Ainda hoje, muito do que se entende como currículos multiculturais se aproxima daquilo que Pierre Bourdieu denominou “estratégias de condescendência” ante às culturas não-escolares, ou seja, a instituição escolar seria tolerante com manifestações culturais extra-escolares, desde que estas confirmassem, ou mesmo não atrapalhassem em demasia, os tempos, os espaços e lógicas organizadoras da instituição.

Proponho que retomemos a forma histórica como o processo educativo foi se configurando, apontando não para a existência de culturas separadas – da escola e da cidade –, mas para a configuração

de um sistema territorial de formação no qual a própria convivência na cidade se apresenta como espaço educativo com características próprias. Quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma. O comunitário não é somente o extra-escolar, considerado como o espaço dos saberes do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática popular elabora aquilo que Paulo Freire chamou de *saber da experiência feito* (FREIRE, 1995).

É preciso inverter o processo atual, extremamente conservador, de constituição das escolas como “celas de aula” (CARRANO, 1999). Esse processo, que revela uma violência especificamente escolar de vigilância e fechamento, surge, no meu entender, como alternativa ao cenário de violência das cidades. Não parece contraditório que tentemos educar para a liberdade num ambiente de aprisionamento? Concordo com o cineasta Roberto Rossellini: “Um espírito livre não deve aprender como escravo”.

O que torna a aprendizagem humana singular não é a assimilação direta da realidade, mas o contato e a troca com outras consciências e sensibilidades. A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar.

O Professor Moacyr de Góes contou uma história muito interessante sobre um padre que ensinava latim para crianças muito pobres na cidade de Natal. Quando lhe perguntaram como fez para ensinar latim ao João, ele disse: “Para ensinar latim ao João? Primeiro foi preciso conhecer o João. O latim veio depois”.

A história serve para nos mostrar que esse conhecimento do aluno não envolve apenas o aspecto racional, mas uma predisposição para sentir, entender e julgar com ele. Estamos sempre querendo saber o que o aluno sabe ou deixa de saber; entretanto, o que ele sente é algo indissociável daquilo que ele é como sujeito cultural. Proponho que a escola deveria ser também um espaço privilegiado para os muitos jogos sociais; o jogo instaura o espaço da liberdade, da

diferença e do diálogo. Até que ponto nossas escolas têm se caracterizado por esses valores?

A discussão sobre a dificuldade do diálogo entre jovens e adultos nas escolas lembrou-me uma passagem do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol; sobre o ronronar dos gatos, Alice comentou: “É um hábito muito inconveniente dos gatinhos responderem sempre com um ronrom a qualquer coisa que se diga (...) como conversar com alguém que sempre diz a mesma coisa?”

CONDIÇÕES SOCIAIS DA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA

Mesmo diante dos graves problemas de sobrevivência e da falta de horizontes, muitos grupos juvenis procuram contornar a precariedade material elaborando alternativas culturais nos múltiplos e também conflituosos territórios da cidade. Ao atribuírem novos sentidos a esses espaços, os jovens os transformam cultural e simbolicamente em lugares marcados por suas próprias identidades. A juvenização das cidades cria, em certo sentido, a consciência de que os jovens não vivem nos mesmos lugares que os adultos; alguns chegam a admitir que os jovens parecem viver em outro mundo. Um desafio que se apresenta para o campo educacional é o de conseguir os necessários “vistos” e “passaportes” para a viagem que é dialogar e mesmo compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude (CARRANO, 2000).

Os gostos, as atitudes e comportamentos dos jovens se identificam atualmente pela multiplicidade e a ambivalência. É impossível reunir diversas condições sociais de existência em diferentes contextos e caracterizar uma única cultura da juventude. Num mesmo ambiente, em uma mesma festa de família, se pode encontrar o jovem *punk* e o executivo; o ateu e o evangélico; o sério e o irônico; o que não fala com os pais e aquele que, ao contrário, estabelece com eles uma relação intensa; o que adora o estudo ou a escola e o que considera o esforço intelectual ou a vida escolar um aborrecimento ou perda

de tempo. Essas distintas tipologias também não são fixas, caso consideremos os jogos de relações que compõem os processos de formação das muitas identidades de um mesmo indivíduo ou grupo.

A juventude é uma categoria sociológica *inventada* pelos adultos; entretanto, torna-se cada vez mais difícil defini-la. Quando muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais.

Os conflitos que envolvem a juventude não são marcados por adesões ou contraposições a utopias e ideologias sociais distantes. As questões emergentes dos jovens relacionam-se ao nascimento, à morte, à saúde, à sobrevivência imediata, ao prazer e ao divertimento e colocam em primeiro plano as relações com a natureza, a identidade sexual, os recursos comunicativos e a estrutura do seu agir individual.

Diferentemente daquilo que acontecia em sociedades tradicionais, nas quais os filhos eram levados a seguir os destinos familiares e educacionais para eles traçados os jovens de hoje encontram-se mais disponíveis para dispor de sua própria vida encontrando mais disponibilidade para fazer escolhas, flexibilizar os seus projetos de futuro e experimentar novas identidades culturais. Esse sentido de fluidez e abertura se estende em todas as áreas da vida. Os contextos da vida social que se apresentam resistentes aos fluxos comunicativos da juventude são identificados por ela como ultrapassados. O que se evidencia nas práticas culturais da juventude nas cidades é que o corpo expressa uma síntese de práticas, estilos e atitudes compartilhadas no interior de grupos de identidade; esse é o caso, por exemplo, dos *rappers* em São Paulo e dos *funkeiros* no Rio de Janeiro. O corpo (gestos, expressões e movimentos) é constituído por várias redes de subjetividades interdependentes. Nesse sentido haveria uma *corporicidade* (CARRANO, 1999) jovem que apostaria em outras formas de ser, sentir e pensar que, em grande medida, torna-se incompreensível para pais e professores. Isso não é, necessariamente, algo negativo.

Evidencia-se uma resposta de desconfiança nas instituições e ideologias do progresso – a escola aí incluída. O racionalismo da modernidade parece não convencer que tem condições de colocar

os meios tecnológicos a serviço das finalidades humanas. Talvez algumas atitudes dos jovens que consideramos irracionais sejam, em verdade, críticas ao racionalismo que caracterizou durante muito tempo o ser humano moderno e ocidental. Os jovens que não compartilham das ideologias do progresso são hostis às doutrinas e às fórmulas que se voltam para as promessas de um futuro melhor. O acento é colocado muito mais na brevidade e na emergência do tempo. Os dias, semanas, meses são breves, e o futuro, incerto. O futuro distante passou a ser considerado por sua imprevisibilidade. A juventude grita/canta/dança que o futuro é agora!

Os jovens estabelecem com o trabalho, por exemplo, um sentido ambivalente que oscila entre o desejo e a desconfiança. O trabalho regular já não pode ser considerado como uma garantia para todos nas sociedades organizadas pelo modo de produção capitalista. A desvinculação entre desenvolvimento econômico e oferta de empregos e a conseqüente realidade da desocupação ou da ocupação precária transformou radicalmente as relações da juventude com o sentido do trabalho. A realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza.

O tempo livre para a juventude não é mais uma promessa do capital. Ele já é uma realidade neste fim de século. No entanto, esse tempo livre não significa a democratização da *era dos laçeres* para todos, mas precarização social, que empobrece material e espiritualmente uma gigantesca parcela da humanidade. A instabilidade em que o capitalismo lançou o trabalho debilitou a própria ética que o viu nascer. O trabalho, transformado em existência precária, vê também diminuído o seu valor social. A mística que o justificou historicamente – *o trabalho enobrece o homem* – dissolve-se em larga escala.

Um dos efeitos mais perversos desse processo é, para os jovens, terem que estabelecer seus projetos de futuro e erigir seus valores e símbolos no contexto de um tempo livre desocupado. Não falo da utópica sociedade do tempo livre prometida pelos defensores do

capitalismo ou mesmo do mundo da liberdade socialista, mas sim do tempo precário de uma sociedade com muitos símbolos de riqueza para todos e dignidade material para poucos.

O JOVEM NA ESCOLA

Firma-se hoje o consenso de que as escolas não são iguais; elas possuem distintas condições físicas, professores com diferentes níveis formativos, interesses, práticas e ideologias. Nesse sentido, tornou-se “politicamente correto” defender a diversidade de projetos pedagógicos entre as escolas. Isso representou um avanço significativo no relacionamento entre as diferentes instâncias de poder institucional nas redes de ensino. Entretanto, parece-me que ainda precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade.

As dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.

Uma possibilidade que vejo para começar a transformar essa situação é a mudança de postura dos educadores para diminuir seu afã em transmitir os conhecimentos que portam, da forma como o fazem, em benefício de prestar mais atenção aos outros conteúdos culturais e linguagens que circulam pelos espaços escolares. O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo?



A evasão escolar não tem sido precedida de uma silenciosa evasão da “presença” por inteiro do jovem na escola?

A atenção com as culturas dos grupos da juventude pode permitir que falemos de dimensões normalmente negligenciadas na escola: a festa, a leveza, a sensibilidade, a identidade coletiva e a solidariedade que recompõe vínculos comunitários numa sociedade que promove e cultua o isolamento, mas contraditoriamente condena a violência. É preciso sair da armadilha cultural e política dos que só enxergam delinquência e violência nos grupos da juventude.

Uma outra atitude que pode contribuir para a mudança das relações entre jovens e adultos nas escolas é a discussão sobre o lugar que é reservado ao corpo nas práticas escolares. O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento, mas como política de conhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude na escola deveria ser pensada como uma estratégia de libertação dos seus sentidos.

Uma das tarefas mais urgentes de todos os educadores é a *descolonização* ou *desaprendizado* da sensibilidade educada para a sociedade de consumo; isso se torna vital quando tratamos da educação da juventude. Em geral, acreditamos que a escola deve ser o lugar de aprender coisas. De fato ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde seríamos estimulados a desaprender (*dediscere*), ou questionar, os vários condicionamentos sociais que nos afastam da autoconsciência e da solidariedade. A racionalidade das nossas *pedagogias* quer nos fazer crer que a aprendizagem restringe-se apenas a saberes situados fora de nosso corpo. Quantas vezes nos importamos mais com o que o nosso aluno sabe sobre os conhecimentos científicos do que sobre o seu conhecimento de si?

Não é só no pensamento, mas através de todos os sentidos, que o homem se afirma no mundo objetivo, ensinou-nos Karl Marx (1989). A sensibilidade humana é resultante da educação dos sentidos, que precisam ser entendidos e vividos de forma cada vez mais consciente.



Uma atenção ao corpo pode contribuir para que os jovens dialoguem entre si e com as gerações adultas. É possível ajudar na construção de pontes para o outro, derrubando as portas dos “apartamentos” que nos deixam à parte da comunicação com o mundo.

BIBLIOGRAFIA

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CÂNDIDO, A. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo: n. 1, pp.51-65, jun. 1957.

CARRANO, P. C. R. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 450p.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. n. 1, p. 11-28, mai. 2000.

FREIRE, G. *Rurbanização: que é ?* Recife: Editora Massangana, 1982.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, E. Depois do futebol: futebol em pedacinhos. In: CARRANO, P. C. R. (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

MARX, K. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.



AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joana Célia dos Passos

I. MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

O Movimento Negro tem sido um protagonista histórico na luta pela democratização da educação e da sociedade brasileira. À revelia da história da educação oficial, que torna invisíveis suas ações educativas e em alguns momentos nem o considera movimento social, o movimento negro apresenta-se como um importante ator social no desenvolvimento de processos pedagógicos, tanto em sua prática organizativa e militante que possibilita a afirmação da identidade negra, a formação para cidadania no combate ao racismo e a luta pelo direito de igualdade e oportunidades, quanto pelas ações e práticas educativas que têm a escolarização de crianças, jovens e adultos como centralidade.

As organizações criadas por negros e negras ao longo da história da sociedade brasileira apresentam formas diferenciadas de expressão, trajetórias e experiências educativas, entre elas destacamos os quilombos, os terreiros, as insurreições urbanas (Alfaiates, Balaiada, Cabanagens, Farroupilha, Revolta dos Búzios, Chibata etc.), as irmandades, os grupos culturais, as associações

beneficentes e recreativas, as sociedades carnavalescas, as organizações políticas e a imprensa negra. Dentre essas organizações é importante destacar as experiências da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro.

Criada na década de trinta em São Paulo, a Frente Negra Brasileira teve como propósito a construção de uma articulação política nacional e a sua transformação em partido político em 1936. Editou de 1936 a 1938 o jornal *A Voz da Raça* e, em 1937, o golpe que instaurou o Estado Novo dissolveu seu partido político juntamente com os demais existentes. A Frente Negra Brasileira chegou a criar uma escola.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi criado em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento. Seu projeto político-pedagógico articulava a educação como estratégia para a visibilidade e inserção de negros e negras, e o teatro como instrumento. Organizou cursos noturnos de alfabetização de adultos com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura e noções de teatro, entre outros, para trabalhadores, operários, desempregados e empregadas domésticas.

A exclusão de crianças, jovens e adultos negros *no e do* sistema educacional brasileiro fez com que o movimento negro desenvolvesse inúmeras experiências educativas com o objetivo de suprir a ausência da escola e integrar a população negra à sociedade brasileira.

Nos dias atuais, organizações do movimento negro reafirmam a educação como estratégia e promovem uma série de experiências, seja através de escolas próprias, cursinho pré-vestibular, alfabetização de jovens e adultos, educação profissional para geração de emprego e renda, formação de professores, seja por meio da articulação com o poder público e universidades.

Em diferentes tempos e espaços, a afirmação da identidade de mulheres e homens negros, o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial sempre foram as principais bandeiras de luta do povo negro.

Passados mais de cem anos da abolição formal da escravatura, apesar da aparente harmonia construída pelo mito da “democracia racial”, as relações raciais ainda estão encobertas por um racismo de fato, implícito e altamente eficaz quanto aos seus objetivos, e caracterizado pela exclusão sistemática de negros e negras em vários setores da vida nacional. Esse racismo prejudica fortemente o processo de formação da identidade coletiva da qual resultariam a conscientização e mobilização de suas vítimas.

Contudo, podemos vislumbrar a partir da década de noventa o posicionamento de partidos políticos, imprensa, pesquisadores e alguns setores governamentais, que timidamente confessam o que vem sendo negado durante mais de um século: a existência de um racismo de fato e de uma desigualdade racial extrema entre negros e brancos.

A contestação do mito da democracia racial pelo movimento negro tem sido fundamental para a explicitação do racismo na sociedade brasileira e também para a sua politização.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUESTÃO RACIAL

Discutir a educação de pessoas jovens e adultas significa falar de práticas e vivências de um público muito particular e com características específicas: são homens e mulheres que foram excluídos do sistema escolar, possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização; sujeitos que possuem certas especificidades socioculturais, como expressões de suas origens, grupos populares; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, normalmente ocupando funções não qualificadas; e sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da infância (OLIVEIRA, 1999). Nesse universo, encontra-se um grande número de jovens e adultos, negras e negros, que excluídos *no* e *do* processo de escolarização regular passam a freqüentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As desigualdades sofridas pela população negra no processo de escolarização vêm sendo denunciadas há vários anos, pelo movimento social negro ou por estudiosos da temática racial e mais recentemente por organismos governamentais.

Essas denúncias baseiam-se em estudos que analisam os livros didáticos utilizados em escolas brasileiras, os dados fornecidos pelo IBGE/PNAD, as observações empíricas do tratamento dispensado às crianças negras na escola, os conteúdos veiculados nos programas de ensino, a relação professor-aluno, os números do fracasso escolar. Dessa maneira, fica cada vez mais difícil negar que o sistema educacional brasileiro é excludente. Do mesmo modo, esses estudos não deixam dúvidas de que a desigualdade econômica e a má-distribuição de renda têm suas bases no racismo e na discriminação racial.

Em estudo recente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep constatou que o desempenho dos estudantes negros na escola tem sido qualitativamente inferior ao dos estudantes brancos, tanto em escolas públicas como em escolas privadas (INEP, 2003). Isso indica que o racismo existente em nossa sociedade extrapola as classes sociais. Somente doze por cento dos alunos de 4ª série se autodeclararam negros ao contrário dos 44% de brancos. Na 8ª série são oito por cento e na 3ª série do ensino médio são seis por cento. Foram esses meninos e meninas negras e negros que alcançaram um desempenho médio inferior ao desempenho dos meninos e meninas brancos. A média obtida pelos alunos brancos da 4ª série do ensino fundamental em Língua Portuguesa, em 1995, era de 193,4 pontos, enquanto a dos alunos negros era de 173,8 pontos. A diferença era de 19,6 pontos na escala que vai de 125 a 425. Já em 2001, a média entre os brancos foi de 174 e a dos negros, de 147,9, uma diferença de 26,1 pontos. Percebe-se um perverso aumento da desigualdade nos últimos anos. Esses dados denunciam que 74,4% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como crítico ou muito crítico. Entre os alunos brancos esse índice é de 51,7%. Nas escolas privadas não é diferente, os alunos negros da 4ª série atingiram 179 pontos e os brancos, 214,9. Em Matemática, os negros apresentam 189,2 pontos e os brancos, 227,8 pontos.

O racismo também se manifesta de forma perversa na escola em relação aos estudantes negros e negras. A invisibilidade sofrida por essas crianças e jovens tem levado muitos deles ao abandono e ao *fracasso* na escola. Os meninos e meninas negros e pobres que não correspondem às exigências homogeneizantes da escola e não se mostram *interessados* nos conteúdos escolares, têm sido classificados como *carentes de tudo, agressivos, desinteressados, indisciplinados, rebeldes, violentos, lentos, sem referência*, terão seu percurso escolar mais dificultado e acidentado.

Isso significa que a escola reflete o modelo social no qual está inserida. Nela, portanto, também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Existem possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdades, principalmente porque os sujeitos sociais que a constituem, por meio dos movimentos populares, têm exigido reparação da condição de excluídos do direito à escolarização de qualidade.

A pesquisa *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de noventa*, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, constatou que em 1999:

- 8% dos jovens negros/as entre 15 e 25 anos eram analfabetos, em relação a 3% de brancos;
- 5% dos jovens negros entre 7 e 13 anos não frequentaram a escola e somente 2% dos jovens brancos da mesma faixa etária não o fizeram;
- não concluíram o ensino médio 84% dos jovens negros/as e 63% de jovens brancos entre 18 e 23 anos ;
- 75,3% dos adultos negros não concluíram o ensino fundamental, em relação a 57,4% dos adultos brancos;
- 12,9% dos brancos e 3,3% dos negros completaram o ensino médio;
- 98% dos jovens negros e 89% dos jovens brancos não ingressaram na universidade.

A mesma pesquisa constatou também que “a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado, o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações” . (IPEA, 2001, p. 90).

Os índices apresentados mostram que as meninas e meninos negros têm um processo de escolarização mais precário, de pior qualidade e, portanto, desigual. As marcas das desigualdades em sua trajetória têm contribuído para que negros e negras se mantenham em desvantagem nos diferentes aspectos de atuação de sua vida, no mercado de trabalho ou nos demais direitos básicos, como, saúde, habitação, saneamento, segurança, alimentação, lazer etc.

Passados alguns anos, muitos dos estudantes negros e negras que foram negligenciados pelo sistema educacional e pela sociedade brasileira retornam à escolarização, desta vez em programas de Educação de Jovens e Adultos. Para muitos, a EJA se constitui na única possibilidade de conclusão da escolaridade básica.

Como a EJA tem lidado com a trajetória de exclusão dos estudantes negros? Os educadores da EJA percebem a presença dos jovens negros? As propostas pedagógicas possibilitam o estudo e o debate sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira? Que interlocução existe entre o movimento negro e a EJA?

Talvez ainda não tenhamos respostas positivas para todas essas questões. Mas os jovens e adultos negros e negras estão lá. E na complexidade das relações sociais, jovens e adultos, negros e negras, vivem na EJA sua identidade de raça, classe e geração, mesmo que clandestinamente.

Com a vinda dos jovens e adultos negros para a EJA, o sistema educacional brasileiro tem *uma nova chance* de rever seu papel e assegurar a escolaridade básica com qualidade, além de reparar a dívida social que tem para com essa população. Para isso, é preciso garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, escolas com instalações adequadas para o trabalho com jovens e adultos, equipamentos de qualidade e adequados, formação continuada e permanente de professores e, principalmente, assegurar essa modalidade de ensino como política, entendendo que toda política precisa de investimentos e financiamentos.

Um aspecto importante a ser considerado é que cada vez mais a EJA se caracteriza como educação de jovens. A maioria, jovens que passaram pela escola e mesmo assim não obtiveram aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, social, política e cultural do país. Essa realidade aponta para modificações no cotidiano da EJA, quer nas relações entre os sujeitos (professores e estudantes), quer no currículo.

Temos dialogado com jovens negros para identificar o que os mobiliza para a escolaridade, haja vista que sua trajetória escolar anterior está marcada pelas interrupções, reprovações e abandonos. E o que temos percebido é que o *desejo de saber*, o *gosto pelo estudo*, a *socialização*, a *busca do direito* e a *conquista da cidadania plena*, têm disputado com a lógica de que o mercado de trabalho é o grande propulsor dessa demanda. Os jovens têm sonhos e projetos de futuro que incluem a escolarização.

Nesse sentido a EJA precisa se constituir num tempo-espço de direitos e de desejos de aprender e de ensinar, de prazer e de com(n) vivência para negros e não-negros.

Como materializar uma prática pedagógica que considere os jovens e adultos negros e não-negros e sua identidade de gênero, de raça, de religiosidade e de gerações numa escola em que a lógica organizacional do cotidiano está marcada pela homogeneização, hierarquia, impessoalidade, universalidade? Como fazer com que as diferenças fortaleçam a humanização do processo ensino-aprendizagem?

Destacamos aqui, como uma possibilidade entre tantas outras, a *Pedagogia Multirracial e Popular* que vem sendo formulada pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN). Para o desenvolvimento e elaboração de uma pedagogia multirracial e popular o NEN buscou fundamentar-se em suas próprias práticas educativas e nas práticas do movimento negro, em estudiosos da temática racial das mais diferentes áreas e em estudiosos da educação.

A pedagogia é *multirracial* porque compreende que a escola, assim como a sociedade brasileira, é constituída pelas diferentes matrizes étnico-raciais que compõem a nação brasileira e, por isso, trabalha na perspectiva da superação da discriminação racial. É *popular* porque tem as pessoas e sua trajetória, vida, sentimentos, alegrias, dores, gostos e desgostos, como centro da relação pedagógica. Porque se compromete com a construção de uma escola pública que privilegia a história e a cultura das populações que constituem a sociedade brasileira, seus valores, formas de agir e sentir. Em que a vida cotidiana dos grupos étnicos, raciais e culturais seja a base do conhecimento curricular e das relações pedagógicas. E também porque utiliza metodologias da educação popular.

Essa pedagogia não pretende apenas resgatar as raízes culturais do povo negro, mas, sim, recuperar a humanização dos processos pedagógicos chamando a atenção para as diferentes manifestações de discriminação, sexismos e racismos no interior da escola. A preocupação não é ensinar somente os conteúdos curriculares na perspectiva do negro brasileiro, mas também analisar e desconstruir os conteúdos das práticas racistas que, na maioria das vezes, não são percebidas pelos estudantes nem pelo professores, em função de sua trajetória de vida ou pela lógica da escola que ofusca as desigualdades e diferenças porque tem como princípio a homogeneização.

O desafio que se impõe para todos nós é a construção de práticas pedagógicas produzidas a partir dos princípios da solidariedade, da tolerância, da ética, da estética, da amorosidade, do direito, da igualdade de oportunidades, da alegria, entre tantos outros.

BIBLIOGRAFIA

CARDOSO, M. A. *O movimento negro em Belo Horizonte, 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Designaldade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Ipea, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10. ago. 2005.

NASCIMENTO. E. L. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura dos Brasil, Ação Educativa, 2002.

PASSOS, J. C. As experiências educativas do Núcleo de Estudos Negros/NEN e a construção da Pedagogia Multirracial e Popular. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: s.n., 2003.



VINTE ANOS DO MST: SEMPRE É TEMPO DE APRENDER¹

Maria Cristina Vargas

No ano de 2004 o Movimento Sem Terra – MST completa seus vinte anos de história na luta pela terra no Brasil. Ele é fruto do processo histórico de resistência dos camponeses de vários estados brasileiros que tiveram a oportunidade de socializar as suas experiências e ousaram unir suas forças em uma luta comum pela terra.

Hoje, o Movimento está organizado em 23 estados brasileiros, tem 1.783 assentamentos com um total de 110.240 famílias assentadas e, mais ou menos, oitocentos acampamentos com duzentas mil famílias acampadas. São vinte anos de lutas e, também, de conquistas.

É uma história marcada não só pela conquista da terra, mas em vários outros campos do direito dos sujeitos envolvidos, como educação, saúde e produção. Um resgate completo de cidadania e dignidade.

A educação é um dos grandes desafios do Movimento. Em áreas de assentamento e acampamento, existem duas mil escolas para as séries iniciais do ensino fundamental, duzentas escolas de 5^a a 8^a séries e somente vinte que atendem ao ensino médio, todas escolas públicas. Muito já foi feito, o que traz a certeza de que muito mais

¹ Texto elaborado a partir de uma construção coletiva que está publicada no *Caderno de Educação*, n. 11 do MST – Educação de Jovens e Adultos Sempre é Tempo de Aprender.

ainda deve ser feito. Construimos uma cultura de que adquirir conhecimento é um direito de todos e todas.

A Educação de Jovens e Adultos é um exemplo disso. Hoje, nos acampamentos e assentamentos, os jovens e adultos têm a oportunidade de aprender a ler, escrever, calcular sua vida, seu dia-a-dia, enfim, sua história.

Somos sujeitos coletivos e em movimento. Nesta marcha aprendemos a cada passo dado. Aprendemos a romper cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Aprendemos que temos uma raiz e que podemos ir forjando em nós a identidade Sem Terra. Aprendemos a sonhar com os pés no chão e a ir construindo historicamente um projeto. Aprendemos a resistir contra a ideologia do capital e a violência do latifúndio. Aprendemos a cultivar valores fundamentais do ser humano que se assume como lutador e lutadora do povo. Aprendemos a festejar as vitórias, por pequenas que sejam, e a examinar as derrotas para aprender com elas. Aprendemos a construir caminhos que forjam o novo e nos educam. Aprendemos que podemos e temos o direito de aprender.

(Caderno de Educação, n. 11 do MST)

Em meio a tais convicções, desde o início do Movimento existe a preocupação com a educação, geralmente a das crianças, em razão das características históricas de nosso país no estabelecimento de uma idade escolar.

Nos assentamentos e acampamentos, mesmo timidamente no começo do Movimento, a EJA já estava presente em práticas isoladas e não articuladas pelo MST, realizadas por voluntários que se identificavam com essa atividade e tinham o objetivo de alfabetizar.

Além do interesse pelo jornal *Sem Terra* e os cadernos de formação do Movimento, o que mais estimulava a alfabetização era, principalmente, a consciência de mais um direito a ser conquistado. O constante incentivo do MST em democratizar as informações, em fortalecer toda a base social dando a ela condições de formar sua opinião, de ser sujeito nos rumos de sua organização, fez surgir a necessidade de apropriação do conhecimento, não para o mercado de trabalho apenas, mas para a conquista da cidadania.

A partir de 1990, o enfrentamento da cerca do analfabetismo no MST se dá em duas linhas: na política, através da luta pelo direito de acesso à alfabetização/educação de jovens e adultos; e, na linha pedagógica, através do processo de elaboração de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos.

Um marco importante para a EJA no MST foi o curso de preparação dos educadores, que começou em 1991 e foi até 1993, para implementar um projeto de alfabetização nos assentamentos do Rio Grande do Sul. Esse projeto foi financiado pelo convênio entre o Instituto Cultural São Francisco de Assis – ICSFA e o MEC, com participação de outras entidades como a Cáritas e a Associação de Educação Católica – AEC, envolvendo cerca de cem turmas de alfabetizandos.

Seu lançamento aconteceu em 25 de maio de 1991 no assentamento Conquista da Fronteira, Hulha Negra, município de Bagé, com a presença do educador Paulo Freire para um dia de debate sobre a educação popular e a reforma agrária. Na ocasião, Paulo Freire disse:

(...) esta tarde é o começo de algo que já começou. Começou até no momento mesmo das primeiras posições de luta que vocês assumiram, mas esta tarde marca o começo mais sistematizado de um novo processo ou de um desdobramento do primeiro, de um grande processo da luta que é um processo político, que é um processo social e que é também um processo pedagógico. Não há briga política que não seja isso. Mas o começo mais sistemático a que me refiro, que hoje se inicia, tem a ver exatamente com dois direitos fundamentais que poucos têm e pelos quais temos que brigar. O direito a conhecer, a conhecer o que já se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece.

Realmente aquele período foi um marco decisivo para dar o impulso que levaria o Movimento Sem Terra a assumir a EJA como uma estratégica bandeira de luta. Isso é demonstrado quando, em julho de 1995, é publicado o Programa de Reforma Agrária que, além das características da reforma agrária necessárias, ressalta a alfabetização de todos, jovens e adultos, como um dos pilares para o desenvolvimento social.

No mesmo período, com muito mais acúmulo em virtude das práticas realizadas em vários estados, é criado o lema *Sempre é Tempo de Aprender*, com o objetivo de contribuir para a conscientização e mobilização de toda a base sobre a importância de todos e todas participarem dessa luta. E não ficou só no lema, o período forte de muito trabalho também trouxe a concepção em forma de música do poeta Zé Pinto:

Quem é que tem interesse em participar,
Quem é que se prontifica para ensinar
Está lançado o desafio e o refrão vamos cantar
Sempre é tempo de aprender
Sempre é tempo de ensinar.
Quando criança nos negaram
Este saber, depois de grande
Vamos pôr os pés no chão,
Há quem não sabe o dever de
Repartir, todos na luta pela alfabetização.
Jovens e adultos papel e lápis na mão
Unificando educação e produção
Num gesto lindo de aprender e ensinar
Se educando com palavra e com ação.
Na nossa conta um mais um tem que crescer,
A liberdade vai além do ABC,
Um conteúdo dentro da realidade,
Vai despertando o interesse de saber.

O setor de educação do Movimento produziu vários cadernos visando sistematizar as experiências construídas na história do MST e as concepções que estão sendo afirmadas.

No início, a EJA era entendida no MST como processo de alfabetização; hoje percebida em sua totalidade. Começa com a alfabetização, mas o objetivo é a continuidade, que chamamos de escolarização. Esse avanço levou o Movimento a traçar uma nova etapa e também um grande desafio.

A organização do início da etapa de alfabetização no Movimento é bem diversificada. Muitas vezes os acampamentos e assentamentos iniciam o processo de levantamento da realidade ou de formação das turmas antes mesmo de ter algum recurso para o trabalho. Nessa fase, a comunidade discute a importância da educação na vida das pessoas. Quando possível, escolhe quem tem disposição para ser um educador de EJA e organiza os educandos interessados em participar da alfabetização.

O resultado desse trabalho de levantamento e organização, realizado pelos coletivos locais de educação, possibilita ao Movimento visualizar a demanda e buscar as parcerias necessárias.

Os parceiros têm sido diversos, como governos estaduais, municipais e, desde 2003, também, o MEC através do Programa Brasil Alfabetizado, mas a maioria dos convênios é firmada com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que proporciona o envolvimento do Movimento com as universidades.

Ao mesmo tempo em que essas parcerias enriquecem o processo, apresentam, também, aspectos negativos: não existe uma perspectiva clara de continuidade, visto que preestabelecem uma data para início e término do processo de alfabetização. Essa já é uma característica que marca o processo histórico da EJA em nosso país e não seria diferente no Movimento.

O desafio da EJA no MST é avançar na escolarização, já que muitas pessoas passaram pelo processo de alfabetização e hoje têm vontade e condições de continuar. Os programas proporcionam a alfabetização, mas não atendem a essa demanda, e a maioria dos estados não oferece alternativas para essa realidade do campo.

A dificuldade começa durante as negociações. Os estados e municípios oferecem um processo avaliativo que, em primeiro lugar, não tem a participação dos educadores que acompanharam os alunos durante todo o processo de alfabetização, causando um sentimento de desvalorização da realidade em que esses sujeitos estão inseridos e da caminhada que realizaram até ali; em segundo lugar, os educandos precisam se deslocar para uma escola da cidade, gerando uma grande dificuldade estrutural e emocional.

OS EDUCADORES E EDUCADORAS

A EJA é uma grande possibilidade de crescimento dos sujeitos e uma descoberta em meio a grandes desafios. Não só para quem não sabe codificar e decodificar as letras, mas sobretudo para aqueles que se percebem socializando o que sabem com os outros sujeitos de convívio e companheiros de luta. Eles se descobrem educadores e educadoras que, mesmo com limites, encontram as possibilidades para desenvolver um processo educacional em que todos constroem esse novo momento em sua vida.

Os nossos educadores são sem terra, moradores de assentamentos e acampamentos que partilham dos ideais de construção de uma sociedade melhor e mais justa. São, portanto, indivíduos inseridos na mesma luta, buscando com seu trabalho assegurar os direitos que lhes foram sendo negados e agora, com a atuação do movimento social, têm como ser concretizados.

Evidentemente, de acordo com a região e sua realidade local, nem sempre há condições de identificar profissionais capacitados. Buscamos assim, as pessoas mais qualificadas de cada localidade. Convivendo com a incrível diversidade presente no país e a vergonhosa diferença socioeconômica existente entre nossos estados, muitos não completaram o ensino médio; outros, nem o ensino fundamental, mas realizam seu trabalho com bravura e generosidade, passando à frente o que conseguiram aprender no decorrer de sua vida escolar e nos processos de formação interna do Movimento.

É com essa compreensão da realidade de exclusão que nossos educadores se dispõem a realizar seu trabalho. A vontade política e o compromisso social acima de qualquer coisa são, portanto, o que impulsiona a prática do ensino. A força motriz da alfabetização é o desejo de compartilhar e ajudar o outro. Normalmente, é o primeiro passo, pois esse sentimento cresce quando os frutos do trabalho são colhidos. Esse educador começa a se ver como agente transformador de sua realidade, percebe sua importância para a vida de diversas pessoas e passa a ser sujeito da concretização de uma luta política mais ampla e efetiva, vislumbrando inclusive a continuidade de seus estudos.

Entretanto, sabemos que só a boa vontade não é o bastante para garantir a alfabetização de outras pessoas. Disso advém a necessidade de capacitação e de acompanhamento freqüente, feito por coordenadores do setor de educação do Movimento que contribuem com o planejamento e a avaliação dos trabalhos.

Nesse sentido, a formação dos educadores e educadoras de jovens e adultos é um grande desafio para o MST em razão da demanda existente em sua base social, resultado dos anos de trabalho de conscientização sobre a importância da educação e da alfabetização para todos e todas.

ALGUNS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Respeitar o jeito de aprender de cada tempo da vida.

Nas turmas de EJA há jovens, jovens adultos, adultos e, em alguns lugares, idosos. O adulto deve aprender como adulto, por isso temos de ter cuidado com os materiais didáticos. A questão não é separar, mas respeitar e valorizar as diferenças.

O importante é que todos se envolvam e se expressem numa linguagem que lhes seja mais próxima e, ao mesmo tempo, respeitem as diferenças, interagindo com as diversas linguagens e trajetórias.

Partir da necessidade: a pessoa se interessa em aprender quando necessita.

O processo educativo só é possível quando parte das necessidades reais. Não de qualquer necessidade, mas das que batem mais forte, que tocam na sobrevivência das pessoas, ou que se identificam com as especificidades do movimento de classe.

O ponto de partida é o concreto (a necessidade), o particular, o próximo, o parcial, que depois se alarga e se articula com outras necessidades. Vai avançando até chegar ao geral, ao distante e à totalidade, sem perder as relações que existem entre uma coisa e outra.

Educar as pessoas para que se apropriem da história e se tornem sujeitos.

É essencial entender o ser humano e o seu desenvolvimento, como e por que ele se desenvolve de um jeito e não de outro. A história das pessoas ou da comunidade precisa ser resgatada, lembrada, compartilhada com os outros, cada pessoa ou cada grupo, para compreender a sua contribuição dentro do Movimento e, dali, extrair significados para sua vida.

Relacionar os processos de EJA com o processo de formação da consciência.

A EJA é um trabalho de educação popular, e o educador deve ser um formador que atue com a comunidade e contribua na formação de seus educandos. As aulas, além de incentivar a leitura e o debate sobre temas abordados em jornais, revistas e cadernos de formação, devem trazer reflexões que ajudem a organização da comunidade.

Conhecer os sujeitos em sua realidade e o contexto social em que estão inseridos.

Aqui o importante é a valorização dos sujeitos, conhecer de fato quem são nossos educandos, de onde vêm, quais são seus sonhos. Valorizar os saberes construídos em sua trajetória de vida. Reconhecer a importância de refletir sobre o momento que estão vivenciando e a realidade local na qual estão inseridos.

A arte e a cultura camponesas são aspectos assumidos, pois significam um retomar das tradições e um retorno às raízes. As oficinas de arte são fortes aliadas nesse processo de aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo tende a ser, cada vez mais, um atrativo para os educandos. Nesse sentido é importante destacar que as atividades desenvolvidas pelos educadores de EJA ultrapassam a sala de aula ou o barraco-escola, abrangendo toda a vivência da comunidade para construir um saber alicerçado

na sua realidade social. Assim, os mutirões de roça ou de construção, o trabalho voluntário na organização dos centros de formação, as mobilizações e as marchas, entre outras, são consideradas atividades pedagógicas, pois retratam a participação da turma no contexto dos assentamentos e acampamentos.

De acordo com a realidade de cada local, os educadores se utilizam de diferentes recursos pedagógicos para suas aulas, como vídeos educativos, músicas cantadas pela comunidade, poesias, hortas comunitárias e o processo produtivo, além de diferentes textos, livros, recortes de jornais, imagens e até bulas de remédios.

Cabe ressaltar que, em virtude de o MST estar organizado em 23 estados, apresenta um resultado surpreendente como reflexo da diversidade existente em nosso país. Os princípios e concepções são comuns, mas de acordo com cada realidade, com formas diversas de organizar e planejar, o resultado é um trabalho muito rico em práticas pedagógicas.

A demonstração dos símbolos, das ferramentas de trabalho dos sem terra, como a enxada, a foice e a bandeira se entrelaçaram com os cadernos de EJA. Assim como se aprende com a leitura de Paulo Freire, a aula dá espaço à realidade, facilitando o aprendizado. Os frutos colhidos nos assentamentos e acampamentos vieram demonstrar que a alfabetização dos sem terra é muito mais do que decodificar letras e dominar a escrita. Todos esses elementos, presentes na realidade de cada um e de todos, se complementam e se transformam em novos temas geradores.

OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DO MST COM O TRABALHO DE EJA.

Superar a exclusão por ser analfabeto, tornando os assentamentos territórios livres do analfabetismo.

Ao longo da história do Brasil e da educação, a condição de analfabeto tem sido uma das formas de dominação política e ideológica sobre os oprimidos. Para que eles se libertem, devem

começar rompendo as correntes da opressão: uma delas é o analfabetismo. Por isso, para o MST é uma questão de coerência com seu projeto de sociedade transformar os assentamentos e acampamentos em territórios livres do analfabetismo.

Lutar por políticas públicas de EJA.

Estar unido a todos aqueles que lutam por políticas públicas para a EJA no Brasil, desde a alfabetização de jovens e adultos até o ensino superior.

Superar o analfabetismo como uma forma de criar condições para enfrentar os desafios políticos e organizativos do MST.

Neste momento histórico, o Movimento enfrenta quatro grandes desafios: derrotar o modelo neoliberal na agricultura brasileira; construir um projeto popular para o Brasil; desenvolver ações com a sociedade para vincular a luta por reforma agrária e por mudanças sociais a um maior número de pessoas; e formar militantes, fortalecendo o MST e sua organicidade.

Implementar na EJA a pedagogia do Movimento como uma referência para o campo.

A pedagogia do Movimento é o jeito como ele se organiza, com vários espaços de convívio que se tornam educativos, pois são espaços de participação constante. Todos e todas têm uma tarefa importante: fazer parte de setores de educação, saúde, cultura, comunicação, produção e outros. As instâncias de coordenação, bem como a organização dos grupos de famílias denominados núcleos de base, são considerados, também, importantes espaços de discussão e de estudo.

O legado pedagógico, forjado por nossas práticas e pelo estudo das práticas de outros educadores, não só nos descortina o desafio de qualificar a forma de implementar a pedagogia do Movimento na EJA, mas também de constituir elementos que possam contribuir para a construção de um processo amplo de alfabetização na base de todos os movimentos sociais do campo.

Fortalecer a organicidade do MST pela EJA e, em especial, pela alfabetização.

A EJA por meio da alfabetização contribui diretamente na organicidade dos acampamentos e assentamentos e ajuda no fortalecimento da organização dos sem terra. A partir do processo de tomada de consciência das pessoas que dela participam, alimenta a organização com mais conhecimento, aglutina as pessoas e fortalece as lutas. A EJA é também trabalho de base, assim como o núcleo de base é um espaço educativo.

O Brasil tem uma dívida social com a Educação de Jovens e Adultos, e o MST também quer assumir um compromisso social com a população analfabeta. O Movimento luta pela implementação de políticas públicas enquanto fortalece iniciativas concretas de alfabetização.



BIBLIOGRAFIA

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOVIMENTO SEM TERRA. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*. São Paulo: n. 8, 1996.

_____. Educação de Jovens e Adultos sempre é tempo de aprender. *Caderno de Educação*, São Paulo: n. 11, 2003.



Educadores em formação



PARA PENSAR SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA DO MOVA-SP

Ana Lúcia Silva Souza

*Antes mundo era pequeno
porque terra era grande
hoje mundo é muito grande
porque terra é pequena
do tamanho da antena parabólicamará
é, volta ao mundo, camará
e, mundo dá volta camará*

Gilberto Gil. **Parabólicamará**

Atualmente, pelas ondas da antena parabólica e outros meios, nos chegam informações de todas as partes do mundo. Em plena revolução tecno-científica, alteram-se rapidamente as noções de tempo e de espaço, engendrando símbolos, valores e outras linguagens para a população mundial. A leitura dessa realidade institui e aciona diversos signos lingüísticos que fazem coexistir o lápis, o papel, elétrons, bytes e computadores, produzindo novas exigências para quem pretende, em todos os aspectos, continuar a participar e atuar cultural e economicamente. Contudo é possível afirmar que a palavra escrita continua ocupando posição destacada, constituindo-se como um dos elementos fundamentais para a compreensão da nova ordem que se instaura.

Sociohistoricamente, o surgimento e o desenvolvimento da escrita associa-se ao saber e ao poder, dotando de prestígios e autoridade quem dela usufrui. Ainda hoje, dominar essa competência cultural representa

uma importante possibilidade de interagir e marcar presença no intrincado jogo das relações sociais que se estabelece. Necessidade também explicitada neste final de século, assinalado pela versatilidade das transformações dos meios de comunicação. Para o Brasil, uma das questões do momento diz respeito às dificuldades de acesso e uso de toda a complexa rede informativa por parte de um significativo número de pessoas. Principalmente as analfabetas ou aquelas que mal dominam a escrita e leitura de textos considerados simples. Para estas, a distância que permite alcançar as transformações aumenta quase na mesma proporção e velocidade em que se faz, conturbando ainda mais um território onde está inscrita uma série de problemas políticos e sociais, entre os quais os altos índices de analfabetismo. O panorama alinhavado acirra o desafio que compõe, de maneira diferenciada, a experiência vivida de cada indivíduo: saber e poder explorar, também através da linguagem escrita, o complexo mundo que o circunda.

É dessa perspectiva que, neste texto, se objetiva discutir sobre a relação de um grupo de alfabetizadores do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova-SP com a linguagem escrita, principalmente a produção de seus próprios textos. Por um lado, enfatizo a necessidade de conferir ao alfabetizador de adultos também a dimensão de alfabetizando e, por outro, chamo a atenção para que na elaboração das propostas de formação sejam repensados o papel e o lugar da linguagem escrita em nossa sociedade.

O interesse pela temática deve-se ao fato de que há vários anos desenvolvo atividades de leitura e de escrita para agentes sociais, professores e alfabetizadores. De 1989 a 1995, atuei como uma das coordenadoras de uma equipe de comunicação escrita. Nessa condição, desenvolvi várias atividades de leitura e produção de textos para grupos de alfabetizadores atuantes no Mova-SP, em várias regiões do município de São Paulo.¹

¹ Parte da experiência é registrada em minha dissertação: SOUZA, A. L. S. Escrita e ação educativa : visão de um grupo de alfabetizadores do Mova-SP. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ao recuperar as condições de produção e análise de textos escritos por um dos grupos de alfabetizadores atuantes na zona sul da cidade de São Paulo, procuro apreender os sentidos da escrita e de ação educativa, buscando desvendar algumas das tensões existentes entre o saber socialmente legitimado, representado pela escrita, e o saber popular, pela linguagem oral.

UM POUCO SOBRE O MOVA-SP

Para contextualizar é necessário discorrer brevemente sobre o Mova-SP. O programa nasceu no município de São Paulo sob administração do Partido dos Trabalhadores, de 1989 a 1992, e desenvolveu-se por meio de convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação e grupos dos movimentos populares da cidade. É importante ressaltar que a proposta, concretizada nessa gestão, já vinha sendo discutida por educadores populares, principalmente os atuantes nas regiões leste e sul de São Paulo, que já apresentavam experiência e vínculos com projetos dessa natureza. Equivalente às quatro séries iniciais, o programa foi criado de forma a articular a prática pedagógica com a prática política mais explícita dos grupos participantes, apoiando projetos de alfabetização existentes e incentivando o surgimento de outros. Pretendia-se com isso o estabelecimento de novas formas de atuação para alfabetizadores e alfabetizados e a organização dos moradores nos bairros.

Se inegavelmente a alfabetização de adultos é parte da história da educação popular, o Mova-SP, como herdeiro desses empreendimentos, configurou-se como uma proposta singular trazendo uma política de gestão em parceria onde os alfabetizadores eram também co-gestores, participando e deliberando, juntamente com representantes do poder público, sobre questões burocráticas e pedagógicas.

Outra singularidade, a que mais interessa para a discussão aqui proposta, apareceu quando o Mova-SP buscou integrar as referências teórico-metodológicas do construtivismo e da sociolinguística à experiência acumulada pelos alfabetizadores. Acompanhando sua implantação e desenvolvimento, foi possível perceber que a orientação, a princípio recebida com um misto de curiosidade e entusiasmo, foi também razão de tensões e resistências, visto que a maioria dos atuantes identificava-se, até então, com o paradigma freireano de educação popular. Com as novas diretrizes, entre outros aspectos, tratava-se de manter a dimensão política concedida à alfabetização, abandonar práticas como o “confortável” e tradicional uso de cartilhas escolares e levar para a sala de aula um discurso e prática reformulados que privilegiassem a manipulação intensa de escrita e leitura de textos significativos.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES, A PEDRA DE TOQUE

Considerando-se a sofisticação da proposta político-pedagógica apresentada pelo Mova-SP e a heterogeneidade do conjunto de alfabetizadores², a formação destes tornou-se pedra de toque. Foi exigido dos gestores forte empenho a fim de subsidiar os participantes com elementos que permitissem a compreensão e incorporação das novas concepções às suas práticas pedagógicas. Obviamente a

² Segundo dados de pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, a maioria dos alfabetizadores eram mulheres cuja única atividade remunerada era a participação no programa. Do conjunto 60% nunca haviam desenvolvido atividades educativas anteriormente. Quanto ao grau de escolarização 11,9% possuíam o ensino fundamental incompleto, 13,9% o ensino fundamental completo, 12,5% o ensino médio, sem contudo concluir e 20,3% haviam-no concluído. Do total 22,1% possuíam o curso de magistério concluído ou não, 3,1% não declararam, e pouco mais de 16% possuíam o nível superior completo ou incompleto. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Construindo a avaliação do Mova-SP*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, dez. 1992.

absorção das orientações variava de grupo para grupo, sendo que muitos encontravam sérias dificuldades, principalmente no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita junto aos alunos semi-alfabetizados.

Sem acompanhar o cotidiano das salas de aula, assessorei vários grupos de alfabetizadores e assim pude constatar que entre eles as perguntas recorrentes eram: “Como trabalhar o texto escrito com meus alunos? Como incentivá-los a ler e escrever?” Interrogações que escondiam, quase sempre, a própria relação conflituosa dos alfabetizadores com a linguagem escrita. Para grande parte deles, a leitura e a elaboração de seus próprios textos constituía uma dificuldade em si mesma e ensinar ao outro implicava enfrentar duplamente um universo pouco dominado, causando insegurança.

É justamente esse enfrentamento duplo da questão que geralmente os programas de formação pouco alcançam. A estrutura básica dos cursos direciona-se muito mais para o ensino e aprendizado do aluno e relegam ou deixam para um segundo plano o fazer e o repensar do alfabetizador como escritor e leitor. Considerar os alfabetizadores como membros de um determinado grupo social que detém crenças e valores sobre a escrita, os quais precisam ser reinterpretados, pode contribuir para que os programas de alfabetização desenvolvidos sejam mais eficazes.

A BUSCA DO FIO DA MEADA

Dentre outros, um aspecto que sem dúvida merece ser mais enfatizado nos programas de formação voltados para os alfabetizadores, corresponde aos diferentes lugares e papéis atribuídos à linguagem escrita, tanto por quem aprende quanto por quem ensina. É o que diz a minha experiência com o assunto. Embora em nossa cultura o saber socialmente legitimado concentre-se muito mais na linguagem escrita, a oralidade, ainda que nem sempre valorizada, é a modalidade mais difundida entre as diferentes classes sociais. Inserida

no cotidiano, é a fala o principal transmissor de saber, tornando legíveis pensamentos e opiniões. Já a modalidade escrita da linguagem, não necessariamente consumida e produzida na mesma proporção, funda-se num modo de vida onde nem sempre possui função mais delineada.

Para a maioria das pessoas, a experiência particular de leitura e escrita restringe-se à passagem pelo contexto escolar, espaço em que o uso da língua escrita destina-se ao cumprimento de tarefas não raramente sem sentido e permeadas por autoritários mecanismos avaliativos. É também dessa relação, na qual o texto é apenas pretexto para outras atividades, que emergem representações que caracterizam a relação com a linguagem escrita como algo difícil e desprazeroso.

Com a análise de depoimentos e textos produzidos nos vários cursos de leitura e produção de textos por mim coordenados junto a alfabetizadores participantes do Mova-SP, posso afirmar que para muitos ler e interpretar textos era considerada atividade cansativa e difícil. Escrever, ato ainda mais restrito e seletivo, era muitas vezes entendido como exercício limitado, acessível apenas para os sujeitos altamente letrados, ou então fruto de dom ou inspiração. Os depoimentos de duas alfabetizadoras ilustram essa concepção

Me sinto totalmente enrolada. Como um caracol. A gente tem idéia, mas na hora de colocar no papel é a maior dificuldade. (R., 33 anos, ensino fundamental completo)

Quando eu sento pra produzir um texto, eu me sinto como uma espiral assim... não sei por onde começar, onde é o meio, onde é o fim. Tudo é muito confuso. As idéias são ótimas, só que na hora de colocar no papel não consigo transformar em letra, na hora de redigir é difícil. (A., 31 anos, ensino superior incompleto)

Nota-se nos depoimentos que, para as alfabetizadoras, há ao mesmo tempo um desejo de escrever e também a desorientação, a sensação de impotência por não dominar o processo de produção de um texto. Para elas as idéias pouco se encaixam no papel e o fio da meada não aparece para transformar as idéias existentes em um

material passível de ser lido e entendido por outros. Para a maioria dos participantes dos cursos, tal dificuldade de organização não faz parte da elaboração do discurso oral, como depõe outra alfabetizadora:

... pra escrever a gente fica tão preocupada que não raciocina direito, falar é fácil, mas colocar no papel é muito difícil. Nas escolas quase a gente não fazia isso. Os professores só corrigiam e não falavam o que estava errado. (N., 43 anos, ensino fundamental incompleto)

“Falar é fácil” porque consiste em um exercício diário e já conhecido, aprendido no convívio social, principalmente para quem está acostumado a expor-se em reuniões e sala de aula. Com algumas variações, os depoimentos indicam que muitos alfabetizadores, mesmo responsáveis por conduzir o ensino de outros, nem sempre se viam como sujeitos capazes de produzir sua própria escrita, experiência ainda escassa e distante. Cabe então uma outra interrogação: como ensinar o que não se sabe?

Assim, é imprescindível que se criem condições efetivas para que os alfabetizadores ocupem também o lugar de usuários e produtores de linguagem. Que se propiciem ocasiões em que, ao discutir sobre seus saberes e suas carências, experimentar situações conflituosas, prazerosas ou ainda ambíguas, tenham oportunidade de melhor desenvolver suas competências. Mesmo considerando as urgências quanto à implantação, prazos e números a cumprir vivem programas de alfabetização como o Mova-SP.

Nesse sentido, dois aspectos devem ser enfatizados. Um deles é que os alfabetizadores atuantes em movimentos sociais tornam-se praticamente os únicos interventores, num cenário em que a socialização de saberes, construídos social e historicamente, a exemplo de outros bens culturais, desconhece a justa e necessária distribuição. Junta-se a isso o fato de que as políticas públicas voltadas para o combate ao analfabetismo de adultos estão escassas. Outro aspecto relevante é que a cada dia torna-se mais urgente o

“saber ler e escrever”. Não apenas para assinar o nome, mas para interpretar, sistematizar, recriar e produzir informações e posturas, imprimindo de alguma maneira diferentes perspectivas e significados para o “mundo grande” e cada vez mais letrado. Ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a sociedade. Tem a forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva”. (CERTEAU, 1994, p. 261).

Considerando o que diz Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano*, que se pense na linguagem que cria e tira vida, na linguagem percuciente.

BIBLIOGRAFIA

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Construindo a avaliação do Mova-SP*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, dez. 1992.

SOUZA, A. L. S. *Escrita e ação educativa : visão de um grupo de alfabetizadores do Mova-SP*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



FORMAÇÃO DE EDUCADORES: APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA

Cláudia Lemos Vóvio
Maurilene de Souza Bicas

Este relato enfoca o processo de formação de educadores, desenvolvido nos últimos três anos pela equipe do programa Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa,¹ junto a educadores e coordenadores em educação de jovens e adultos, em quatro projetos comunitários, na região Metropolitana de São Paulo: os Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social² de Cangaíba, Ferraz de Vasconcelos, Cidade Tiradentes e da Zona Norte da capital. Ao narrar a experiência, buscar-se-á destacar as lições acumuladas no processo, especialmente as aprendizagens que puderam ser vivenciadas pela equipe formadora.

¹ Ação Educativa Assessoria, pesquisa e informação é uma organização não-governamental, com sede em São Paulo, que realiza atividades de assessoria, pesquisa, informação e formação e produz matérias e subsídios a educadores, jovens e outros agentes sociais.

² No Estado, existem 22 conselhos Comunitários organizados, atendendo a cerca de 28.500 educandos, em um projeto educativo organizado e desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (Ibeac), com recursos do FNDE e da Secretária Estadual de Educação Básica de jovens e adultos na periferia da cidade de São Paulo e no município Ferraz de Vasconcelos (correspondendo ao primeiro ciclo do ensino fundamental).

O cenário onde as ações de formação se desenvolvem reflete o quadro da educação de jovens e adultos observado em várias partes do país: a maior parte dos projetos assessorados funciona em condições adversas, com carência de fontes regulares e suficientes de financiamento, de formação inicial específica para os educadores e de materiais que apoiem seu desenvolvimento, entre outros.

As ações de formação continuada de educadores procuram cingir-se à específica da EJA, como modalidade educativa, e às necessidades de aprendizagem do público jovem e adulto que a demanda. Além do tratamento da EJA como uma modalidade educativa com características próprias, sempre se tem em mente o pressuposto de que o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos por meio da reflexão sobre seu fazer docente, de transformar sua prática e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, espera-se que os educadores ampliem recursos e realizem aprendizagens que se prestem à atribuição de sentido próprio à experiência educativa que empreendem, à investigação sobre as situações de ensino aprendizagem que oferecem e ao diálogo com seus pares e com sua própria prática.

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DAS EDUCADORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Com esses pressupostos em mente, os encontros com as educadoras e coordenadoras (normalmente mensais e com três horas de duração) foram concebidos como espaços privilegiados para a reflexão sobre o fazer docente, para o estudo de temáticas relevantes de EJA, para a troca de experiências, planejamento e avaliação de aulas, para a busca de alternativas para solucionar as questões advindas da prática cotidiana, entre outros aspectos.

Constitui-se numa equipe de sete formadoras, com experiência em processos formativos e conhecimentos sobre o ensino e sobre as áreas curriculares de educação fundamental em programas de EJA, a qual se encontra mensalmente para supervisão e planejamento das suas atividades.

AS CLASSES E AS EDUCADORAS

As turmas de EJA funcionam sempre em locais cedidos pela comunidade local. Há turmas no período noturno e diurno, com aproximadamente 25 educandos em cada uma e cerca de três horas diárias de aula. O público é de jovens e adultos pertencentes às classes populares. Muitos estão desempregados e, entre os empregados, cerca de um terço recebe até dois salários mínimos.

Os recursos materiais para o trabalho em sala de aula são escassos. Conta-se com uma pequena verba para compra de materiais escolares; raras vezes dispõe-se de acervos próprios ou bibliotecas que atendam às educadoras e seus alunos. Também não estão disponíveis equipamentos para reprodução de materiais didáticos. Restam o quadro de giz, as folhas para cartazes e a necessária disposição e criatividade para atuar em tais condições.

A maior parte das educadoras tem o ensino médio, às vezes incompleto. Poucas têm habilitação específica para o magistério; muitas exercem outras atividades comunitárias. Para muitas, o trabalho como educadoras de jovens e adultos é a primeira experiência docente. As coordenadoras pedagógicas, responsáveis pelo apoio às educadoras e pelo monitoramento das atividades, têm instrução superior; algumas já trabalham com a EJA ou no ensino regular.

As condições para o exercício de suas funções são precárias. Trabalhando em caráter voluntário, recebem uma ajuda de custo mensal que, embora reduzida,³ para uma parcela significativa é a única renda pessoal, apontada por muitas como fundamental para o orçamento familiar.

Outro agravante é a breve permanência de muitas educadoras. Muitas deixam de atuar nos projetos, em busca de melhores condições de trabalho, o que dificulta uma ação continuada e sistemática no seu processo de formação.

³ Em 2001, as educadoras recebiam 135 reais, e as coordenadoras 235.

Dois aspectos do funcionamento do projeto concorrem diretamente para apoiar o trabalho docente: as reuniões pedagógicas semanais, nas quais coordenadoras e educadoras reúnem-se para planejar, trocar experiências e buscar soluções para os desafios com os quais se defrontam, e a oferta de um conjunto de subsídios para apoiar o fazer docente, contendo desde referenciais curriculares a coletâneas de texto e materiais didáticos ⁴.

O INÍCIO DA FORMAÇÃO: UM DESCOMPASSO ENTRE INTENÇÕES E DESEJOS

De início percebeu-se que as educadoras e coordenadoras envolvidas neste projeto eram sensíveis às especificidades da EJA e disponíveis para discutirem o fazer docente. Suas experiências como alunas constituíam a principal fonte para a organização de planos de ensino, mesmo quando revelavam histórias desastrosas e frustrações no processo de aprendizagem. Outra referência eram os materiais didáticos do ensino regular ou as fichas obtidas com professoras do ensino regular.

Considerando que jovens e adultos têm as necessidades de aprendizagem diferenciadas e que é preciso considerá-las na seleção de conteúdos e opções didáticas, os encontros de formação começaram por abordar as áreas curriculares e as orientações didáticas para planejar o processo de aprendizagem de jovens e adultos. Os encontros tinham um caráter de estudo, sendo de certo modo prescritivos, pois a ênfase residia na forma como as educadoras deveriam desenvolver o processo de ensino adequado aos educandos.

⁴ Tanto educadoras como coordenadoras receberam os seguintes materiais para estudo e consulta: RIBEIRO, V. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, MEC, 1997. VÓVIO, C. Viver e aprender: livros 1, 2, 3 e 4. Brasília: Ação Educativa, MEC, 2001. BARRETO, V. Historiando, confabulando e poetizando. São Paulo: Vereda, MEB, 1994.

Logo se percebeu um descompasso entre as intenções das formadoras, as atividades desenvolvidas no projeto e os desejos das educadoras e coordenadoras. As formadoras consideravam fundamental o domínio sobre os conteúdos e conhecimentos que deveriam ser abarcados no programa. As educadoras e coordenadoras esperavam modelos de atividades, instrumentos que lhes oferecessem pistas de como fazer em sala de aula. As perguntas das educadoras consistiam em como se faz isso numa aula com jovens e adultos, e a resposta das formadoras era o que é preciso saber para ensinar. As formadoras apresentavam e propunham-se a discutir o quê, e por que ensinar, e as educadoras esperavam descobrir como ensinar.

O diagnóstico desse descompasso fez o projeto tomar uma nova rota, pautando-se pelo princípio de que qualquer ação de formação destinada às educadoras deveria propiciar a mesma educação que se quer para os alunos. O processo de formação ganhou contornos mais precisos e passou a ser entendido como uma situação de aprendizagem, cujo motor é a reflexão sobre a própria ação e a busca de conhecimentos e informação para descrever, tomar consciência e justificar as estratégias de sucesso que se empreendem. Além disso, deve servir à superação dos problemas enfrentados no fazer pedagógico.

REORIENTANDO A FORMAÇÃO: A ARTICULAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO E OS PRODUTOS POSSÍVEIS

A transformação da prática pedagógica tornou-se possível a partir do momento em que as coordenadoras passaram a exercer, de maneira sistemática e contínua, seu papel – o acompanhamento pedagógico junto às educadoras – e tomaram como tarefa a elaboração de um projeto pedagógico de maneira coletiva. Outro elemento que colaborou foi a mudança no foco de atuação das formadoras junto às educadoras: o ponto de partida para o planejamento de suas ações passou a ser os conhecimentos prévios

e as disposições para aprender dessas educadoras. Além disso, foram traçadas metas a serem atingidas no projeto de formação, a cada ano.

No segundo ano, decidiu-se investir na sistematização da proposta pedagógica de cada Conselho. Partiu-se de um roteiro elaborado coletivamente para sistematizar a função social e educativa, o histórico e a realidade local, os objetivos gerais da EJA, a caracterização de espaços físicos da equipe e dos educandos que atendem. Delineou-se o tipo de educação que se quer oferecer, abarcando desde a estrutura e o funcionamento do programa até as áreas curriculares, o planejamento, os instrumentos e as estratégias para o monitoramento e apoio das educadoras.

Ao final do período, concluiu-se a primeira versão desses documentos, o que possibilitou uma rica troca de especificidades do processo de aprendizagem da EJA. O estudo das áreas curriculares passou a ter um significado compartilhado: tornou-se necessário em razão da proposta pedagógica estabelecida.

No terceiro ano (2001), deu-se continuidade à elaboração coletiva da proposta. O processo de sistematização, mais uma vez, impactou o conteúdo e as estratégias de formação selecionadas. Nos encontros de formação, o planejamento didático foi o mote das atividades. Foram propostas oficinas que abordaram a função e os componentes de um planejamento bem como a organização do ensino por eixos temáticos e a definição de objetivos de aprendizagem esperados. Ao final de cada oficina, todas tinham tarefas nas quais aplicavam os conhecimentos e informações abordados, tendo em vista fomentar a reflexão sobre a prática educativa com jovens e adultos.

Para as coordenadoras, os encontros pautaram-se pela reflexão e análise das tarefas definidas nas oficinas. Para subsidiar esse trabalho, elaborou-se coletivamente um instrumento para orientar o olhar das coordenadoras sobre a produção das educadoras. A análise inicia-se com a observação dos pontos positivos e das estratégias de sucesso desenvolvidas. A seguir, voltava-se para a utilização dos subsídios oferecidos nas oficinas e a forma como esses conhecimentos, informações e procedimentos compartilhados

eram apropriados pelas educadoras em suas produções. Por fim, eram definidos os pontos que mereciam ser re-estudados e retomados pelas educadoras nas reuniões pedagógicas, para o aprimoramento de sua atuação.

A partir dessa reorientação, as reuniões pedagógicas e os encontros de formação passaram a ser planejados com base nas necessidades das educadoras e a contemplar momentos de estudo e debate. Demandaram a organização de dinâmicas, a elaboração e seleção de materiais de apoio à ação das educadoras. Novas estratégias foram traçadas para a formação, que coordenadoras e formadoras passaram a compartilhar. As reuniões e encontros tornaram-se instâncias para descrever e justificar o fazer docente. O motivo e o conteúdo desses momentos foram as produções das educadoras, suas dúvidas e os desafios enfrentados por elas no delineamento do plano de aula e nos resultados obtidos junto às suas turmas.

O QUE APRENDEMOS COM A EXPERIÊNCIA

Essa experiência de formação trouxe de volta para a equipe formadora questões que já vêm sendo inquiridas à formação docente há algum tempo. Com que tipo de educador os Programas de EJA devem contar? Como formá-los durante o exercício de sua prática pedagógica?

Na busca de respostas para algumas dessas questões, firmou-se a noção de que o processo de formação de educadoras deve propiciar a mesma educação que se quer para os alunos. Sistematizou-se, a partir dessa experiência, três orientações básicas, que devem fundamentar tal processo:

1. O ponto de partida para a formação é o conhecimento das educadoras e suas necessidades de formação.
2. A estratégia para as práticas que empreendem.
3. É necessário planejar produtos a serem sistematizados coletivamente.

CONHECER O EDUCADOR: PONTO DE PARTIDA PARA A FORMAÇÃO

O processo de formação é entendido como processo de aprendizagem. Se acreditarmos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios, entre outros aspectos), o mesmo deve nortear a formação das educadoras. É preciso conhecer as concepções educativas que carregam e as representações que têm de aluno, de aprendizagem e de ensino.

Tais informações normalmente são coletadas pelas formadoras por meio de dinâmicas de grupo, entrevistas e questionários. Mas isso não basta. A cada reflexão ou nova aprendizagem que se deseja promover, organizam-se situações-problema nas quais as educadoras expõem e refletem sobre suas concepções, representações e ações pedagógicas e, além disso, avaliam a necessidade de buscar novas informações e conhecimentos.

AAÇÃO REFLEXIVA: ESTRATÉGIA PARA O EDUCADOR APRENDER

A ação reflexiva envolve a investigação das situações de ensino que se oferecem. Requer método, disciplina, uma busca que se fundamente em saberes e na interação entre pares e grupos. Essa tem sido a inspiração para desenvolver ações de formação em serviço, tanto nos encontros mensais com as formadoras quanto nas reuniões pedagógicas organizadas pelas coordenadoras com o apoio das formadoras.

Nesses encontros, as educadoras falam sobre os alunos, seus interesses, a prática de sala de aula, o planejamento, a avaliação, suas dúvidas e até sobre sua vida. É o momento em que explicam as razões para o modo como realizaram atividades, analisam os resultados obtidos, mostram a produção dos alunos, refletem sobre as experiências, planejam novas atividades e estudam temas de que necessitam para inovar

e transformar sua ação. O processo poderia ser descrito em quatro momentos: descrição, interlocução, confronto e reconstrução.

Descrição (relato) da experiência

O que faço? Quais são as minhas práticas? – É a partir dos relatos das educadoras sobre como organizaram o ensino, de quais estratégias lançaram mão e os resultados que obtiveram, que as formadoras, educadoras e coordenadoras estabelecem o diálogo. É o momento em que podem perceber as regularidades como organizam suas práticas e as contradições entre o que foi planejado e desencadeado na sala de aula.

Interlocução

Quais os significados do que faço? O que minha prática expressa? – A intervenção das formadoras é fundamental neste momento e deve revelar as teorias e concepções que se expressam na prática pedagógica. Aqui, necessariamente, a educadora precisa de um interlocutor com quem possa discutir e debater as razões que a levam a agir desse ou daquele modo. Isso tem ensinado as educadoras a encontrarem justificativas para o que fazem. É um momento de articulações das práticas que desenvolvem com as teorias e concepções que as informam.

Confrontação

Quais os limites e avanços nas concepções que assumo e nas práticas que empreendo? – É neste momento que a formadora e seus pares podem questionar, indagar e problematizar os aspectos das atividades que se mostram contraditórios aos objetivos e às opções metodológicas

descritas pela educadora. A problematização deve levar à confirmação ou à busca de novos conhecimentos e informações, que colaborem para a reconstrução de prática da educadora. Essa estratégia motiva e proporciona o estudo, a leitura e os debates no grupo de educadoras.

Reconstrução

É preciso mudar? Em que poderia aprimorar minha prática? – A partir de estudos, leituras, seminários e debates, chega-se ao momento de reorientar o fazer pedagógico. As perguntas feitas anteriormente devem ser respondidas com base nas conclusões a que se chegaram coletivamente. Nesse momento, elaboram-se modos de atuar, firmam-se acordos, definem-se metas que devem ser coletivamente observadas e avaliadas.

A SISTEMATIZAÇÃO E O REGISTRO

Ao questionar sua prática, baseando-se nos próprios conhecimentos e na experiência pessoal, as educadoras fogem das receitas prontas. Educadoras e formadoras constroem conhecimentos pedagógicos, tomam decisões sobre como agir diante dos alunos e junto a seus pares, avaliam suas necessidades de aprendizagem, estabelecem parcerias com outros colegas e pesquisam aquilo que precisam conhecer. O registro escrito tem como função demarcar o percurso de aprendizagem do grupo, os acordos firmados, as orientações e princípios pedagógicos assumidos coletivamente.

Como em todo processo de aprendizagem, tanto formadoras como educadoras apresentam ritmos e necessidades de aprendizagem diversos. Há uma constante busca de alternativas para solucionar os desafios que elas encontram no processo de formação de um profissional capaz de produzir conhecimentos, de analisar e avaliar suas práticas e ações. Essa é a principal lição que temos aprendido.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARRETO, V. *Historiando, confabulando e poetizando*. São Paulo: Vereda, MEB, 1994.

CONTERAS, J. Condiciones y contrariedades del profesional reflexivo al intelectual critico. In: CONTERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação e docente: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, V. M. M.o. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. (Coord.) *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; MEC, 1997.

VÓVIO. C. L. (Coord.). *Viver e aprender: livros 1, 2, 3 e 4*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.



AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO SEJA: NO TEMPO DO FAZER E DO APRENDER

Anézia Viero

Cléa Penteado

Sandra Rangel Garcia

Nós, o Seja¹, buscamos em nossa história construir um processo pedagógico que contemple o campo da educação de jovens e adultos, tendo como filosofia o diálogo. Por meio desse exercício democrático, construímos um modo de avaliar que nos exige uma vigilância epistemológica e política constante. Essa vigilância é que possibilita o distanciamento necessário para olhar criticamente o cotidiano de trabalho nas suas diversas instâncias: na equipe de coordenação e assessoria, sobre a política de educação de jovens e adultos no ensino fundamental, na escola, com seu projeto político-pedagógico concretizado no currículo por Totalidades de Conhecimento², e na prática cotidiana do educador, no que tange à sua formação e em sua relação com o educando.

Nosso modo de avaliar busca explicitar os limites, a fim de viabilizar soluções criadoras para os problemas identificados, ao mesmo tempo em que busca conhecer e compreender o processo e imprime um movimento permanente em nosso currículo,

¹ Seja - Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre,RS.

² Sobre o currículo sobre Totalidades de Conhecimento, consultar (BORGES, 1996).

possibilitando avanços que tensionam para a transformação dos tempos e dos espaços da escola existente. É uma prática de avaliar que tem como referência uma concepção de conhecimento que está em permanente movimento e que desafia para a superação de uma visão linear, cumulativa e classificatória do processo pedagógico e, portanto, de avaliação.

Esse ponto de vista exige uma avaliação que dialogue com o que os alunos trazem, ou seja, com os conhecimentos que eles constroem em sua experiência de vida e de trabalho, acolhendo-os como sujeitos que criam cultura ao organizar o mundo segundo suas necessidades. Nesse contexto, a avaliação emancipatória³ no Seja fundamenta-se na história dos sujeitos que ensinam e aprendem e que aprendem ensinando. Por isso, acompanha o processo educativo que acontece nas experiências significativas dos educadores e dos educandos, em que ambos aprendem por meio da reflexão sobre o seu fazer. Ao mesmo tempo em que avançam no seu processo, educadores e educandos contribuem para o avanço do projeto político-pedagógico no qual se encontram envolvidos. Logo, a intervenção pedagógica é organizada a partir dos desafios que o processo avaliativo estabelece, e a partir do sujeito da aprendizagem. Nesse enfoque, as práticas classificatórias perdem o sentido, já que a avaliação propõe qualificar os processos de conhecimento, garantindo que educandos e educadores avaliem tanto as suas práticas pedagógicas como o seu processo de aprendizagem.

Uma avaliação dessa natureza enfatiza a importância do registro, pois este permite um distanciamento para a reflexão e os questionamentos que desencadeiam processos políticos e pedagógicos mais qualificados. Para registrar é necessário contemplar a realidade do sujeito na sua relação com o outro e com o mundo, compreendendo que, historicamente, predomina a oralidade na cultura dos educandos jovens e adultos que buscam a escolarização

³ Sobre o conceito de Avaliação Emancipatória, ver (SAUL, 1999).

básica. Além disso, é necessário dialogar com as diferentes narrativas de vida apresentadas na prática educativa, o que é uma forma de sistematizar os conhecimentos construídos e enxergar os caminhos não conhecidos que permitem identificar uma pluralidade de significados, instigando a invenção e a criação que não são contempladas nos modelos socialmente legitimados.

O movimento permanente que caracteriza as turmas de jovens e adultos torna o espaço de sala de aula necessariamente dinâmico e vivo, no qual a avaliação é o suporte para entender as diferentes caminhadas e apontar as possibilidades nos diferentes momentos desse processo. Nesse sentido, os erros são compreendidos como possibilidades de expressão em um dado momento, sendo, portanto, inerentes à construção do conhecimento. E, sob o ponto de vista de que o conhecimento é um processo em permanente construção, a avaliação do educando aponta para a elaboração mais complexa do seu conhecimento, de forma que este avance para outra Totalidade de Conhecimento. Assim, considerando a categoria de ingresso permanente⁴, a avaliação é uma prática que emancipa o sujeito da aprendizagem, garantindo a todos o avanço a qualquer tempo dentro do seu processo de aprender, sendo o educando o parâmetro de si mesmo na relação com o outro e com o mundo.

Esse processo de avanço decorrente do ingresso permanente, que se soma à realidade dos alunos que se afastam quando a vida os desafia para o afastamento, retornando quando esses desafios são superados, traz contribuições para o trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, exige uma dinâmica de sala de aula que acolha os educandos que vão e que voltam. Em segundo lugar, exige uma problematização do trabalho escolar deslocado do mundo da vida. Esse movimento exige dos educadores uma postura de pesquisa para explorar a riqueza que existe no ingresso de novos educandos. O ingresso deve povoar o mundo da

⁴ São categorias da proposta do Seja os conceitos de ingresso e avanço permanentes. Para maiores esclarecimentos, consultar (BORGES, 1996).

escola com os saberes produzidos no mundo da vida, no qual a escola é também o lugar de sistematização desses saberes, por meio do estabelecimento de novas relações que o diálogo com os referenciais teóricos já sistematizados possibilita. Por conseguinte, ao ampliar as relações, educadores e educandos criam condições de dizer sua palavra. Na mesma medida, ao se relacionarem os referenciais teóricos com as práticas, aqueles se transformam simultaneamente, imprimindo novos sentidos ao conhecimento teórico e enriquecendo a prática.

A avaliação assim concebida remete necessariamente para a ressignificação dos tempos presentes nos calendários escolares, rompendo com as datas pré-fixadas para a verificação da aprendizagem, já que é uma avaliação contínua e processual, assim como é a aprendizagem. Portanto, educadores e educandos se educam e se avaliam permanentemente, e de forma sistemática, e os educandos avançam de Totalidade a qualquer tempo, opondo-se a *avaliações no final de etapas*.

Nesse enfoque, avanço e permanência são vistos como processos compartilhados de responsabilidades entre educadores e educandos e não como instâncias de poder de um sobre o outro, ou de submissão a esse poder. São, portanto, dimensões compartilhadas de responsabilidade em direção a objetivos comuns: o conhecimento e a autonomia dos sujeitos. Assim, os critérios de avaliação no Seja traduzem a decisão de todos os envolvidos, efetivada em práticas em que todos tenham voz, pois temos como compromisso político e pedagógico contribuir para superar a *cultura do silêncio* que permanece viva nas relações entre professor e aluno.

É com essa intenção que buscamos reorganizar os espaços e tempos, concretizando em ações que favorecem a participação e a formação permanente dos educandos e educadores, olhando os processos com lentes que buscam descobrir os diferentes jeitos de aprender. Para isso, planejamos o trabalho a partir de um distanciamento que possibilite a crítica e que qualifique o processo, tendo no presente a possibilidade de outro futuro. Isso nos remete à contradição entre a afirmação e a negação de nossas convicções de professores, gerando em nós um processo que desestabiliza e transforma a educação de jovens e adultos, povoada por gente que vive num tempo histórico e, por isso, inacabado.

BIBLIOGRAFIA

BORGES, L. Em busca da totalidade perdida: totalidade de conhecimento, um currículo em educação popular. *Cadernos Pedagógicos da SMED*. Porto Alegre: n. 8, 1996.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1999.



O currículo e o ambiente escolar



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE EXCLUSÃO

Miguel Arroyo

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos.

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares.

Entretanto, não podemos esquecer que o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de

educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas. Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até freqüentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares.

A educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. Administrações públicas estão assumindo essa herança sem descaracterizá-la.

Olhando para a história da EJA, é fácil perceber que essa herança tem sido mais marcante do que a das políticas oficiais. Pretendo nestas reflexões, retomar alguns traços dessa herança popular e interrogar as possibilidades e limites de incorporá-la nas tentativas postas hoje de inserir EJA no corpo legal ou de tratá-la como modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio.

Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinamentos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

UM LEGADO A SER REMEMORIZADO E RADICALIZADO

Podemos rememorar alguns traços do legado acumulado nas últimas décadas para não perdê-lo, antes radicalizá-lo.

Primeiro traço: a atualidade do legado da EJA.

Parto do suposto de que a herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspirada no movimento de educação

popular não apenas é digna de ser lembrada e incorporada quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de cinquenta e sessenta, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual.

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

Segundo traço: olhar primeiro para os educandos, para sua condição humana – um dos traços mais marcantes dessa herança.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação.

Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também. Seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos. Na década de oitenta já tínhamos superado essas visões tão ingênuas.

Como nomear os educandos populares em tempos de exclusão? Esta foi uma questão primeira, o primeiro olhar, o foco central de qualquer proposta pedagógica de EJA.

Possivelmente aí, comecem a diferenciar-se as concepções e propostas de EJA: como os vemos, como eles se vêem. Aí podem começar os limites de propostas que pretendem converter a educação de jovens e adultos em uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio. A questão será apenas reconhecer a especificidade etária nessa modalidade e nessas etapas? Não é essa a rica herança de quatro décadas da EJA.

A nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos. Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

A defesa da inclusão da EJA na nova LDB trazia as marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular – não de ensino escolar. Reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade das etapas de ensino fundamental e médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada. É violentar a lei.

A trajetória poderia ser inversa, repensar o ensino fundamental e o ensino médio a partir dessa radicalidade acumulada na EJA. Nomear os sujeitos de direito, a infância, adolescência e juventude concretos, com sua história popular e assumir seu direito à educação básica, à concepção de educação ampla, plural, que sabemos não cabe no termo restritivo, ensino.

O legado histórico da concepção de formação humana básica perdido no conceito estreito de ensino foi recuperado pela concepção de educação presente nas experiências populares de EJA.

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que pode ser enriquecedora para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que freqüentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado.

Terceiro traço: reencontro com as concepções humanistas de educação.

Chegamos a mais um traço das experiências populares de EJA: ter estado na fronteira do reencontro com as concepções humanistas de educação. Ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico. Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos etc... Institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o preço de secundarizar os avanços na concepção de educação acumulados nas últimas décadas.

O mérito das experiências de EJA tem sido não confundir os processos formadores com essas formalidades escolares que parecem ser o foco inevitável de qualquer tentativa de incorporar o direito à educação básica no corpo legal e nas modalidades de ensino.

Possivelmente, a história da EJA mostre que os avanços pedagógicos somente foram possíveis com liberdade para criar.

É curioso constatar que no momento em que a concepção ampliada de educação e formação básica se traduz em propostas educativas escolares mais abertas, mais próximas do legado do

movimento de renovação pedagógica do qual a educação popular e a EJA fazem parte, exatamente neste momento, a própria EJA é estruturada, é repensada como modalidade de ensino. Que preço pagará por essa estruturação? Terá de recuar ou abandonar sua história de reencontro com concepções perenes de formação humana?

As propostas educativas escolares sabem que para incorporar concepções ampliadas de educação têm de violentar a estrutura escolar. Mas a EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades. Podemos supor que sucumbirá atrás das grades e dos regimentos escolares e curriculares se neles for enclausurada. Dará conta ela de manter a concepção ampliada de educação que aprendeu em sua tensa história?

A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...

Não seria mais aconselhável para avançarmos na garantia de todos a essa concepção moderna, universal, incorporar a universalidade das dimensões formadoras e estimular formas de educar os jovens e adultos que continuem ou assumam essa concepção ampliada? Estimular o diálogo com experiências nas escolas e redes de educação básica que tentam abrir os rígidos sistemas de ensino para incorporar essa concepção e prática educativa?

Entretanto, esse diálogo fecundo somente será possível se a EJA não for forçada a se encaixar em modelos e concepções de educação próprios das clássicas modalidades de ensino.

A história nos mostra que as experiências mais radicais de educação de jovens e adultos não aconteceram à margem dos sistemas de ensino pelo anarquismo de grupos de educadores progressistas, mas porque a concepção de jovem e adulto popular e de seus processos educativos, culturais, formadores não cabiam nas clássicas modalidades de ensino. Trata-se de matrizes pedagógicas diferentes que por décadas se debatem fora e dentro dos sistemas de ensino.

Há uma história pouco contada de propostas educativas que nas últimas décadas tentam, também, incorporar no ensino fundamental e médio concepções mais ampliadas de educando e de seu direito à educação, à cultura, à identidade, à formação plena. As dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos... Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA?

Olhando a vida curta desses projetos, talvez possamos antever a vida curta de experiências avançadas de EJA, se incorporadas nas modalidades de ensino. Podemos esperar que a inclusão da EJA nessas modalidades possa representar uma implosão do corpo legal tão zelosamente defendido? Ou ao contrário, podemos prever que os sistemas de ensino e seu corpo legal serão expertos para detonar a tempo esses projetos explosivos?

Em nome da igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares também para os defasados escolares, podemos estar negando aos jovens e adultos populares espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados, pobres, excluídos... Não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão. O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada.

Por que não assumir esses projetos, essas experiências e essa herança acumulada e tirá-la da marginalidade? Reconhecê-la como válida para o prosseguimento de estudos, inclusive. Por que não assumi-la como processos legítimos públicos com direito a espaços, profissionais e recursos públicos? Igualdade é isso.

Quarto traço: aproximar-se do campo dos direitos.

Aproximamo-nos a um dos traços onde o movimento de renovação pedagógica mais tem avançado, distanciando-se da lógica do mercado e superando a estreiteza de concepções impostas na Lei nº 5.692/71. A nova LDB abre outras perspectivas, incorpora uma concepção de formação mais alargada, acontecendo na pluralidade de vivências humanas. Essa visão acompanhou as experiências de EJA. A defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é sua marca e não apenas para serem aproveitados como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados.

Há algo de mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação.

A tensão sempre posta entre experiências de educação popular de jovens e adultos e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único.

Temos de reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporam nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades curriculares escolares.

Tudo isso foi possível porque essas propostas ousadas estavam fora das grades, sem o fantasma de verificação de aproveitamento de estudos, da seqüenciação curricular seriada, do cumprimento de cargas horárias por disciplina, área etc. As lógicas foram outras. Esses avanços seriam

possíveis por trás das grades? Não foram sequer nas modalidades do ensino. Como esperar que sejam na modalidade de EJA?

Quinto traço: a educação como direito humano.

Esse traço poderia englobar todos os comentados e outros mais: não podemos esquecer que as experiências mais radicais de EJA nascem, alimentam-se e incentivam movimentos sociais ou sujeitos coletivos constituindo-se como sujeitos de direitos. Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência.

As lutas das décadas de cinquenta e sessenta, quando são gestadas as propostas mais radicais de educação de adultos nos campos e nas cidades, trazem os direitos para essa base material mais básica da condição e formação humana.

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA.

A educação popular e de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais da época. A intuição dos educadores progressistas foi captar nesses movimentos por espaços urbanos, moradia, escola saúde, terra... o sentido humano, cultural, pedagógico. A Pedagogia do Oprimido, da Libertação, da Emancipação, do fazer-se humanos. A sensibilidade foi mais pedagógica do que escolar. Nesse aspecto, enraíza seu conhecimento mundial, como um dos movimentos pedagógicos mais radicais dos últimos cinquenta anos.

Os saberes e competências escolares não são ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana. Os conteúdos curriculares não são os mesmos. A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade em que a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar. Os vínculos entre alfabetização de adultos e libertação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA. Uma vinculação bem mais radical do que com as possibilidades do prosseguimento de séries, de passar no concurso... Não é por aí que vem caminhando a produção mais avançada nas áreas do conhecimento?

O tema de nossa reflexão nos repõe a condição existencial da maioria dos jovens e adultos que freqüentam os programas de EJA. A exclusão, uma constante nestas décadas, não foi um traço perdido, superado. Está aí e com maior brutalidade. Não foi a educação popular nem de jovens e adultos que inventaram nomes como oprimidos, excluídos. É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas. Diante dessa realidade mais brutal do que nos anos sessenta, como equacionar o seu direito à formação como humanos ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade? Sendo fiéis a essa herança e exigindo seu reconhecimento público. Não redefinindo-a em velhos moldes escolares que terminarão por aprisioná-la.

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino.

As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação.

TENDÊNCIAS RECENTES DOS ESTUDOS E DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Inês Barbosa de Oliveira

O desafio de discutir os estudos e as práticas curriculares, sejam elas ligadas à educação de jovens e adultos ou ao chamado ensino fundamental regular é, em primeiro lugar, o de responder à questão sobre o que estamos entendendo por currículo e de que modo esse entendimento vai influenciar o cotidiano das classes e escolas nas quais atuamos.

Podemos dizer que, historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, idéias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações. Essa visão, embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista do que chamamos de práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil e vem sendo questionada por muitos educadores nos últimos anos.

Na tentativa de ampliar e aproximar-se da realidade, estudos curriculares mais recentes evidenciam tendências a considerar os procedimentos metodológicos e avaliativos preconizados nas propostas curriculares e nos planejamentos específicos também como currículo, o que corresponderia a levar em consideração os processos reais de transmissão dos conteúdos e de avaliação da aprendizagem como elementos dos currículos. Essa concepção de currículo, dominante nos dias de hoje, tem servido de base para a formulação de propostas e para a organização do trabalho pedagógico na maior parte das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Porém, também aqui vamos encontrar limites a serem debatidos e superados a partir de outros estudos sobre currículos, conhecidos como Estudos Críticos, oriundos do pensamento de pesquisadores e profissionais da área de vários países e tendências filosóficas, sociológicas e políticas. A partir desses estudos, tentativas vêm sendo feitas de se traçar propostas de trabalho que contribuam não só para pensar o currículo, sobretudo na EJA, mas também para reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados. Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. Como poderia o currículo real, a prática cotidiana serem idênticos em situações tão diversas?

Entendo currículo dessa outra forma, podemos considerar as tendências que observamos nos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelos professores que atuam na área como novidades curriculares produzidas a partir do cotidiano das salas de aula e, com isso, desenvolver estudos sobre currículo, não apenas a partir dos elementos teóricos que os fundamentam, mas também a partir das realidades das práticas curriculares desenvolvidas nas nossas classes.

Com isso, pode-se chegar ao desenvolvimento de novas idéias a respeito das formas possíveis e desejáveis que podem assumir propostas curriculares para a EJA, em diálogo com o que vem sendo já produzido por aqueles que atuam na área, e que possa contribuir de modo mais efetivo para os processos de ensino e de aprendizagem nesse campo. Aprofundando o estudo aqui proposto, observemos o significado das propostas oficiais para além do discurso que a respeito delas é feito, questionando-os e buscando politizar o seu significado.

AS PROPOSTAS OFICIAIS: NORMATIZAÇÃO E CONTROLE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.

Em primeiro lugar é preciso perceber que aquilo que, tradicionalmente, é entendido como criação curricular é o processo oficial de elaboração de um documento formal, a ser posteriormente implementado nas escolas. A difusão do novo currículo, em geral, se faz com atividades de sensibilização e capacitação para a utilização do material. Quase sempre essa atitude propositiva não se refere apenas ao guia curricular, associando-se com todo o aparato jurídico que o cerca, agentes normatizadores da atividade pedagógica dos professores.

Esse tipo de prática faz parte do que se reconhece como mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Entretanto, apesar desse aparato jurídico, no cotidiano escolar uma série de atividades e experiências não previstas ou sugeridas pelos guias curriculares são desenvolvidas por professores e alunos, o que permite afirmar que, na realidade das salas de aula, as propostas e normas curriculares oficiais são saudável e inevitavelmente contaminadas pelos professores e alunos que as vivenciam cotidianamente.

As propostas de conteúdos e ou habilidades a serem desenvolvidas pelo currículo funcionam como um procedimento de controle da atividade pedagógica, buscando criar uma quase identidade entre currículo e listagem de conteúdos e/ou habilidades, conforme o pensamento dominante ao qual se fazia referência

anteriormente. Essa quase identidade acaba se tornando presente na maior parte das discussões sobre currículos, na medida em que esse pensamento é ainda dominante entre os professores e outros profissionais que atuam nas escolas e classes. Cada vez que se pensa em discutir currículo, a primeira idéia que surge é a de que é preciso definir fundamentalmente que conteúdos ou habilidades precisam ser trabalhados. Ou seja, o que minimamente precisa ser tratado pelo currículo para que os alunos possam ser considerados escolarizados. Essa preocupação é compreensível e válida, pois a escola sempre se ocupou do processo de transmissão, assimilação e construção do conhecimento. No entanto, esse conhecimento é apenas uma das facetas da cultura trazida e tecida no ambiente escolar, e que, portanto, faz parte dos currículos em ação nas escolas e classes, sejam eles destinados ao ensino dito regular ou ao trabalho na EJA. A valorização dessa faceta também é parte dos mecanismos de controle do currículo, na medida em que valoriza a dimensão reprodutiva da escola.

Os guias curriculares que organizam as propostas oficiais quanto a conteúdos de ensino, metodologias a serem adotadas e procedimentos de avaliação têm funcionado como tecnologias de organização do trabalho pedagógico. São normalmente estruturados de modo mais ou menos semelhante: periodização do tempo escolar em anos ou semestres; organização do conhecimento em disciplinas, temáticas ou projetos; plano geral no qual estão presentes as tentativas de integração entre os conteúdos de um mesmo período ou de períodos subseqüentes. Para cada unidade assim estabelecida, são, então, determinados os diversos componentes curriculares: objetos, conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação. Historicamente, essas escolhas e prescrições têm sido consideradas como fruto de decisões técnicas e, por isso, tratadas por especialistas. No entanto, elas se relacionam a formas de conceber a sociedade, a escola, o conhecimento; a padrões de comportamento e de conhecimento considerados desejáveis. Elas são formas culturais de organização da escolarização, e essas formas configuram o currículo.

Entender, portanto, o currículo como guia curricular é uma forma de compreensão que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sócio-cultural que se estabelece no cotidiano das escolas e classes, no qual interagem com as formas culturais dominantes, permanentemente, outras formas, as dos sujeitos envolvidos no processo de efetivação das propostas. Tradicionalmente, têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar por meio de materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos ou os materiais audiovisuais pré-produzidos. No entanto, os procedimentos de domesticação, embora bastante fortes, não são capazes de eliminar a multiplicidade característica dos ambientes sociais, entre eles a escola, nos quais são tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos. Tais experiências formam redes de conhecimentos que constituem o cotidiano das diversas instituições, fazendo emergir, em diferentes momentos, uma série de alternativas de ação.

Encarando a realidade por essa ótica, assume posição de relevo a prática diária dos sujeitos, pois é ao estarem nela inseridos que esses sujeitos usam e recriam cotidianamente os conhecimentos que a sua própria inserção social lhes provê. Ou seja, ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores(as) e alunos(as) estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhes oferecem. As experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares.

Sendo assim, poder-se-ia dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. A cientificação das

explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação dos processos sociais de dominação em nossa sociedade.

Assim, o currículo é definido formalmente, proposto por especialistas a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adapte aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.

POR UM OUTRO ENTENDIMENTO DOS CURRÍCULOS

Para superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, é necessário entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais. Uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam.

É preciso, portanto, repensar algumas das máximas aceitas como base das propostas curriculares, tais como as formas e critérios de agrupamento de alunos, bem como as formas tradicionais de organização dos conteúdos, dos métodos de ensino e dos procedimentos de avaliação que lhes são subjacentes. Esse aspecto torna-se particularmente relevante quando se quer refletir sobre a educação de jovens e adultos, campo da educação formal dos mais

atingidos pelo formalismo, na medida em que as inadequações produzem conseqüências geralmente ainda mais danosas que na escolarização chamada regular.

Em primeiro lugar, por mais que se busque associar os alunos em níveis, séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmos múltiplos. Nenhum professor lida em uma mesma sala de aula – e todos conhecem bem isso por experiência própria – com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os mecanismos de ordenação utilizados. Isso significa que, a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. Um currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola e classes.

A segunda questão relacionada à organização curricular diz respeito à seleção e organização dos saberes que farão parte do currículo escolar. Ao longo dos anos, a organização mais tradicional dos saberes escolares se fez em matérias ou disciplinas. Na verdade, pode-se dizer que as matérias escolares são grandes classes segundo as quais se agrupam alguns dos saberes que penetram na escola. Os critérios de criação dessas classes e de inserção de um determinado saber nessa ou naquela classe são sempre históricos e se constroem na rede de relações que se estabelecem entre esses saberes escolares e os demais saberes sociais, e não nas chamadas disciplinas científicas como se poderia supor.

Não existem, portanto, critérios que possam ser chamados de científicos para a seleção e organização dos saberes escolares. Essa constatação leva a uma série de questionamentos que precisam ser considerados em qualquer processo de organização curricular e, particularmente, no desenvolvimento de uma proposta curricular para a EJA. Questionar o caráter supostamente científico da organização curricular tradicional envolve não apenas integrar conteúdos de áreas diversas, mas repensar a própria seleção de conteúdos e a disciplinarização à qual são submetidos os saberes

que integram essas propostas. Em resumo: essas questões apenas nos indicam que a seleção de conteúdo e sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso.

Ao longo da história, formas alternativas de organização curricular foram desenvolvidas, desde a busca da integração entre as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, passando pelos currículos organizados em projetos ou centros de interesse, até o uso da idéia de que se deve sempre partir daquilo que o aluno já conhece para chegar aos chamados saberes formais. Mais recentemente, outras alternativas têm-se pautado no questionamento mais radical da idéia disciplinar. Uma dessas alternativas apresenta o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observação e vivência práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui. Dessa forma, a navegação por diversos campos de sentido passa a ser central no processo de conhecimento do mundo. Restitui-se, assim, a legitimidade de um conjunto de redes de saberes, poderes e fazeres presentes no cotidiano, mas normalmente expulsos do ambiente escolar.

A metáfora da rede aqui utilizada requer alguns esclarecimentos. A idéia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. A forma da árvore pressupõe linearidade, sucessão e seqüenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da construção de conhecimento. A idéia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são

submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família etc.

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Esse entendimento traz novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam romper com o formalismo e incorporar os saberes, valores, crenças e experiências de todos como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas e classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica.

Os currículos em redes, embora pareçam uma novidade de difícil elaboração e excessivamente complexa, já estão em andamento hoje. Deste modo, o movimento necessário não é o de fazer uma proposta curricular em rede, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos. Esta parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que se realizam na escolas e classes – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade.

Pensar no desenvolvimento das alternativas de organização curricular para a EJA envolve, portanto, discussões, efetivamente

coletivas, a respeito dos mecanismos e práticas curriculares já em curso nas classes, reorganizando-as de modo mais explícito, entendendo-as como constituídas não apenas pelas propostas de conteúdo a ensinar, mas também por todos os demais aspectos da realidade escolar.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B. (Orgs). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, I. B. de. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In. _____ et alii. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.



O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO MST

Roseli Salete Caldart

“Pedimos a vocês (nossos professores) que façam um esforço e se interessem pela nossa luta, nossa história. Estudem mais e se informem mais, só assim poderão entender, valorizar e até admirar este movimento que é tão importante para nós”

(Trecho de carta escrita por crianças de um assentamento do MST para seus professores, durante o 4º Encontro Estadual dos Sem Terrinha do RS em 12 de outubro 2000)

A palavra “currículo” não é muito comum nas discussões dos educadores do MST. Talvez porque seu uso tenha uma origem mais acadêmica ou oficial, ou talvez pelo antigo costume de associá-la a procedimentos formais e redutores do processo educativo. Quem não se lembra das famosas “grades curriculares” com significado vinculado à falta de liberdade pedagógica e ao desrespeito pelos educandos e pelos educadores como verdadeiros sujeitos do processo educativo? E quando se associa currículo apenas com lista de matérias e de conteúdos de ensino, por que, afinal, sofisticar a linguagem?

Mais recentemente passamos a usar no MST a expressão **ambiente educativo** para indicar nossa preocupação pedagógica como conjunto das dimensões da formação a ser trabalhado em nossos educandos sem terra e a forma de organização das relações sociais, dos tempos, espaços e conteúdos educativos da escola. Por

ambiente educativo entendemos tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, com uma determinada intencionalidade educativa. Não é apenas o dito: é também o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido.

Neste relato, aproximo os dois conceitos: ambiente educativo e currículo. Tento responder a duas questões que me parecem especialmente importantes nessa reflexão, até porque indicam já uma determinada concepção de educação, de escola e de currículo: que dimensões da formação humana são consideradas fundamentais no trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas do MST? Quais as práticas do cotidiano escolar ajudam a garantir que essas dimensões sejam trabalhadas de modo mais adequado?

LIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Deste diálogo entre as práticas do Movimento e as reflexões sobre a formação humana construídas ao longo da história da humanidade, um primeiro produto diz respeito à própria concepção de educação. Quando tratamos de prática de humanização dos trabalhadores do campo como uma obra educativa, estamos na verdade recuperando um vínculo essencial para o trabalho em educação: **educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser... Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade.**

A partir dessa concepção de educação, há lições de pedagogia que temos conseguido extrair nesse contraponto reflexivo entre o cotidiano do MST, as diversas teorias e práticas sobre formação humana e as preocupações de como fazer a educação dos sem terra. São essas lições que nos ajudam a pensar e a repensar o currículo da escola.

As pessoas se educam aprendendo a ser

Uma das coisas que costumam chamar a atenção nas ações do MST é o brio das pessoas que dele participam. Esse brio, ou sentimento de dignidade, se produz à medida que essas pessoas aprendem a **ser sem terra**, e a ter orgulho do nome. E ao assumir essa identidade social, coletiva: **somos sem terra, somos o MST**, as pessoas aos poucos vão descobrindo também outras dimensões de sua identidade pessoal e coletiva: sou mulher, sou negra, sou jovem, sou educadora... São novos sujeitos que se formam e que passam a exigir seu lugar no mundo, na história.

As pessoas se educam na ações que realizam e nas obras que produzem

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas no meio de relações sociais, ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação efetiva que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura). Nessas relações, as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando sua identidade, seu jeito de ser. Não estamos falando de qualquer ação, ou do agir, sem intencionalidade alguma. Estamos falando de ações que produzem outras obras (materiais ou espirituais) que se tornam espelho onde as pessoas podem olhar para o que são, ou ainda querem ser; estamos falando também do trabalho e da produção material de nossa existência. Não há verdadeira educação sem ações, sem trabalho, e sem obras coletivas.

As pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura

Um dos grandes desafios pedagógicos do MST tem sido justamente ajudar as pessoas a fazer uma nova síntese cultural, que junte seu

passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal. **Viver como se luta, lutar como se vive...** Essa é uma coerência que tem sido vista como necessária aos objetivos de transformação social do Movimento: também em seus conflitos e desafios permanentes. Memória, mística, discussão de valores, crítica e autocrítica, estudo da história, são algumas ferramentas culturais que o Movimento vem utilizando nessa construção.

Podemos refletir então que educar é também partilhar significados e **ferramentas de culturas**; é ajudar as pessoas no aprendizado de **significar** ou **ressignificar** suas ações, de maneira a transformá-las em valores, comportamentos, convicções, costumes, gestos, símbolos, arte, ou seja, em um **modo de vida** escolhido e refletido pela coletividade de que fazem parte.

As pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver

Nas ações de uma luta social também se aprendem e se produzem conhecimentos e eles são uma dimensão muito importante da estratégia da humanização das pessoas. Mas uma das lições de pedagogia que temos extraído do dia-a-dia do Movimento, é que o processo de produção do conhecimento que efetivamente ajuda na formação das pessoas é aquele que se vincula com as pequenas e grandes questões da sua vida. Quando um sem terra precisa conhecer cálculos de área para saber medir a área de terra onde será feita a agrovila de seu assentamento, certamente esse conhecimento terá mais densidade humana e social para ele.

Educar é socializar conhecimento e também ferramentas de como se produz conhecimento que afeta a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga, que a pedagogia do Movimento apenas recupera.

As pessoas se educam em coletividade

O MST é uma coletividade. E nela os sem terra aprendem que o coletivo é o grande sujeito da luta pela terra e também o seu grande educador. Ninguém conquista sua terra sozinho; as ocupações, os acampamentos, os assentamentos são obras coletivas. A força de cada pessoa está em sua raiz, que é a sua participação numa coletividade com memória e projeto de futuro. É fazendo parte do coletivo e de suas obras que as pessoas se educam; não sozinhas, mas na relação de umas com as outras, o que potencializa o seu próprio ser pessoa, singular, único.

Educar é ajudar a enraizar as pessoas em coletividades fortes; é potencializar o convívio social, humano na construção de identidades, de valores, de conhecimentos, de sentimentos. Um ambiente educativo é fundamentalmente uma coletividade educadora, acionada ou planejada pelos **educadores de ofício**, mas compartilhada por todos os seus membros.

A ESCOLA CONCEBIDA COMO UMA OFICINA DE FORMAÇÃO HUMANA

Sujeitos não se formam só na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia; cabe tanto, que historicamente, o MST vem lutando tenazmente para que todos os sem terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana.

Pensar na escola como uma **oficina de formação humana** quer dizer pensá-la como um lugar onde o processo educativo ou o processo de desenvolvimento humano acontece de modo intencionalmente planejado, conduzido e refletido para isso; processo que se orienta por um projeto de sociedade e de ser humano,

e se sustenta pela presença de pessoas com saberes próprios do ofício de educar, pela cooperação sincera entre todas as pessoas que ali estão para aprender e ensinar, e pelo vínculo permanente com outras práticas sociais (seja para estar em sintonia ou em contradição com elas) que começaram e continuaram essa tarefa.

A expressão também nos ajuda a repensar a lógica pedagógica, ou o método pedagógico da escola. Estamos dizendo que escola não é apenas lugar de ensino, e que método de educação não é igual a método de ensino. É preciso planejar estratégias pedagógicas diversas, em vista dos diferentes aprendizados que compõem o complexo processo de formação humana.

Dimensões fundamentais do trabalho educativo da escola.

Das lições de pedagogia chegamos então à reflexão específica sobre que dimensões devem compor a intencionalidade da escola que quer ser, na perspectiva do MST, uma oficina humana. Essas dimensões são o que Miguel Arroyo chama de **conteúdos de nossa humana docência**, que não são os ditos conteúdos de ensino (geralmente entendidos como lista de conhecimentos a serem trabalhados), mas sim os conteúdos do processo educativo como um todo.

As dimensões que indicamos a seguir certamente não esgotam toda a complexidade do processo de formação humana e nem acontecem de forma estanque. Como se trata de um movimento educativo, sempre aparecerão dimensões novas, ou exigências de maior ênfase em algumas delas, e necessariamente sua prática será entrelaçada. O destaque tem em vista nos ajudar como educadores a planejar estratégias pedagógicas.

Formação de valores e educação da sensibilidade

Valores têm ocupado pouco espaço na agenda pedagógica da escolas. Costumam fazer parte do chamado “currículo oculto”, geralmente

programado pelo formato das relações sociais e humanas hegemônicas na sociedade atual.

Numa escola pensada como lugar de formação humana os valores passam a ter lugar central. São valores que movem nossas práticas, nossa vida, nosso ser humano. E a associação entre os valores e educação da sensibilidade nesse contexto não é arbitrária. Os sentimentos são a terra de cultivo dos valores.

O MST espera de suas escolas que ajudem na educação da sensibilidade de seus educandos para a dimensão dos valores, que trabalhem as relações sociais e afetivas entre as pessoas nessa perspectiva; e, que em seu dia-a-dia, educandos e educadores recuperem e cultivem valores humanos como a solidariedade, a lealdade, o companheirismo, o espírito de sacrifício pelo bem do coletivo, a liberdade, a sobriedade, a beleza, a disciplina, a indignação diante das injustiças, o compromisso com a vida, com a terra e com a identidade sem terra.

Cultivo da memória e aprendizado da história

A **terra guarda a raiz**, diz uma das canções do MST. A escola também pode **guardar a raiz** do Movimento, ajudando no cultivo da memória do povo na formação de sua consciência histórica. Foi aprendendo com o passado que o MST se fez como é: aprendendo com os lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada. A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente.

O MST espera de suas escolas que ajudem a cultivar sua memória e que também se responsabilizem pela continuidade da formação da identidade sem terra, ajudando as novas gerações nesse cultivo, e na sensibilização para esse **jeito de ser humano** que o Movimento projeta. Também espera que as escolas encontrem métodos adequados de fazer o estudo da história, de modo que ele passe a ser uma necessidade e um prazer, e que o próprio dia-a-dia da escola seja uma oficina de fazer e aprender história.

Produção de conhecimentos humanamente significativos

O estudo é um dos princípios organizativos do MST, e é exatamente o princípio que reforça a importância do conhecimento: quem não conhece a realidade não consegue participar como sujeito de sua transformação. Mas também nos indica que não se trata de qualquer conhecimento; nem do conhecimento pelo conhecimento.

O MST espera de suas escolas que desenvolvam em seus educadores e educandos o valor da apropriação e produção séria de conhecimentos; que reconheçam e desenvolvam os diversos tipos de conhecimentos; que façam das questões da realidade (no sentido mais amplo possível do termo) a base da produção desses conhecimentos; que usem como critério de escolha dessas questões os seus significados no conjunto de aprendizados de que necessitam os educandos, como seres humanos e como lutadores do povo em formação; e também o MST espera dos educadores que saibam construir, coletivamente, métodos de ensino que garantam o aprendizado não apenas dos conhecimentos em si mesmos, mas do modo de produzi-los, e um modo capaz de apreender a complexidade cada vez maior das questões da realidade em que vivemos.

Formação para o trabalho

No MST, os sem terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho; uma experiência que começa no acampamento e continua depois em cada assentamento conquistado.

O MST espera de suas escolas que se ocupem seriamente também desta dimensão – educando para o trabalho e pelo trabalho: que incluam as questões do mundo da produção como conteúdo de seus tempos e práticas; que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo

produzidos na luta pela reforma agrária; que cultivem o trabalho como um valor humano; e que façam dele um dos seus métodos de educar seres humanos.

Formação organizativa

A organização é uma das chaves da existência do MST até hoje, que integra a Pedagogia do Movimento. É por meio da participação na organização do MST e da vivência na materialidade das relações sociais que constituem uma coletividade forte que os sem terra voltam a ter raiz, ou seja, memória e projeto.

O MST espera de suas escolas uma intencionalidade pedagógica específica nessa dimensão; que ajudem no enraizamento dos educandos em diferentes coletividades; que proporcionem práticas onde o objetivo seja desenvolver a consciência organizativa dos educandos e também dos educadores. Para isso, em vez de apenas inventar artifícios didáticos, é preciso fazer da própria escola uma coletividade onde os tipos de relações sociais e as diversas situações-problemas sejam um convite permanente à organização e à ação coletiva.

Formação econômica

Uma das dimensões da luta do MST é a inserção das famílias dos trabalhadores sem terra em novos processos econômicos, ou novas relações sociais de produção, distribuição e apropriação de bens e serviços necessários ao desenvolvimento humano. E o movimento de construção coletiva desses processos econômicos, que começa no acampamento e se aprofunda no desafio de viabilização dos assentamentos, é uma das pedagogias da formação dos sem terra, que ao mesmo tempo se produz como demanda de formação específica a ser trabalhada nas atividades de educação do Movimento.

O MST espera de suas escolas que ajudem no desenvolvimento da consciência econômica de seus educadores e de seus educandos, propiciando sua participação reflexiva nos processos econômicos de sustentação da escola; também incluindo em seu planejamento pedagógico práticas econômicas suficientemente complexas para o avanço do nível atual de consciência da comunidade em que se insere.

Formação política

O MST tem um objetivo político bem definido: quer ajudar a construir um Brasil sem latifúndios. No formato estrutural do capitalismo brasileiro, isso tem significado por ser um movimento de luta social que se prepara para ser duradouro e fazer enfrentamentos fortes. Por isso mesmo, a formação dos sem terra precisa reforçar ainda mais o que já é um aprendizado histórico da classe trabalhadora: a dimensão política da educação de seres humanos. Consciência política é o que nos exige participar das lutas sociais por um mundo melhor, que nos desafia a relacionar as ações do dia-a-dia com essa participação e com o projeto político que a sustenta e constrói.

O MST espera de suas escolas que ajudem a politizar o cotidiano das comunidades sem terra, para que consigam fazer de suas ações e questões do dia-a-dia, práticas que se somem à luta maior, ao projeto maior. Politizar o cotidiano quer dizer aprender a relacionar uma coisa com outra, e em cada atividade, realizar o projeto, a utopia que afirmamos acreditar e que nos move...

Práticas do ambiente educativo da escola

A partir das lições de pedagogia da Movimento e da reflexão das dimensões principais do trabalho educativo da escola, podemos

compreender que a centralidade do currículo ou do ambiente educativo de uma escola está nas práticas (e nas relações sociais que as constituem) de que se ocupam seus educandos e educadores. Em outras palavras, isso quer dizer olhar para a escola ou pensar o planejamento pedagógico de uma escola como um lugar de práticas, de atividades diversas capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana.

O critério para escolha das práticas é, nesse raciocínio, exatamente sua potencialidade pedagógica em relação às dimensões da formação humana apontadas. Não se trata de escolher uma prática para cada dimensão, o que seria simplista, redutor do processo educativo, sempre complexo. Trata-se de pensar em um conjunto de práticas entrelaçadas que podem mais facilmente garantir essa formação multidimensional pretendida. E não é uma escolha que pode ser feita de uma vez para sempre; o processo de escolha é ele mesmo um dos elementos fundamentais do movimento pedagógico da escola, que precisa estar em sintonia com o movimento da realidade e do processo de formação de seus sujeitos.

Aulas

Essa é a prática que costuma caracterizar de forma quase exclusiva o tempo de escola. Consideramos sua importância especial, mas não absoluta; tem maior valor pedagógico se combinada com outras práticas educativas, de onde pode extrair sua própria matéria-prima. Na escola, as aulas são o tempo específico para o estudo. Não acontecem somente dentro de sala de aula; podem acontecer como práticas entrelaçadas às demais e em atividades específicas de leitura, passeios de observação, projetos de pesquisas, seminários de discussão, trabalhos em grupo; também por meio das consagradas aulas expositivas, pelo professor, por representantes da comunidade ou por meio do estudo de bons textos.

Oficinas

São práticas que podem atravessar ou complementar o tempo das aulas. O importante é prestar a atenção em sua lógica pedagógica diversa. Oficinas são tempos e espaços voltados para a capacitação, ou seja, são atividades centradas no aprendizado de habilidades (aprender a fazer...), construídas pela prática direta dos próprios educandos (...fazendo), orientada ou monitorada por mestres daquelas habilidades em questão. São atividades que geralmente envolvem habilidades ligadas à produção, à gestão e às expressões culturais e artísticas diversas.

Trabalho e produção

Tempos e espaços para a participação dos educandos e dos educadores na realização de tarefas ligadas ao funcionamento e manutenção material da escola; e, quando possível, na criação e execução de unidades de produção mais complexas que possibilitem aprendizados também mais complexos no campo da formação organizativa e econômica, bem como na capacitação técnica em determinados tipos de trabalho.

O tipo de trabalho e de processo produtivo depende das condições objetivas de cada local, da idade e experiências anteriores dos educandos envolvidos e também da criatividade do conjunto da coletividade escolar. Em algumas de nossas escolas isso que dizer, por exemplo, que são as crianças as responsáveis pela construção e manutenção do parque de brinquedos da escola ou do acampamento, assentamento; em outras, tem sido o cuidado com a horta.

Gestão coletiva

São práticas ligadas à participação dos educadores e dos educandos na estrutura orgânica da escola, ajudando a tomar decisões, a administrar

e comandar a execução das tarefas sob sua responsabilidade, a avaliar o desempenho de cada pessoa e do coletivo no conjunto dos tempos e espaços educativos da escola; são também práticas de auto-organização dos educandos em vista de sua coletividade específica e para viabilizar suas iniciativas de turma ou grupo de educandos. Em termos de quantidade e caracterização dos tempos, depende muito do nível de participação dos educandos, de sua idade, condições objetivas de cada escola, envolvimento da comunidade. Envolvem tempo específico de reuniões em grupos menores, plenárias de turma, assembleias da escola... Envolvem também tempos conjuntos com a comunidade, que também participa dos processos de gestão.

Atividades artísticas e lúdicas

Práticas que combinam desenvolvimento cultural e lúdico, em nosso caso, geralmente misturando a pedagogia do símbolo, do gesto, da mística do Movimento com o cultivo da necessária alegria de viver e de celebrar pequenas vitórias diante de conjunturas políticas desfavoráveis. São práticas, em sua maioria celebrativas, que podem acontecer permeando outras práticas, outros tempos ou ter momentos específicos para que aconteçam.

Participação em ações do Movimento fora da escola

Exatamente porque já sabemos que não é apenas dentro da escola que se aprende e que o Movimento tem sido nossa escola maior, e que a própria escola pode provocar e organizar a participação de educandos e educadores em ações do movimento da luta maior. Pode ser integrar-se diretamente a algumas atividades de jornadas de lutas, participando de marchas, atos públicos, ocupações...; pode ser ajudar a organizar, no próprio assentamento ou acampamento, campanhas ou comemorações promovidas pelo MST; ou fazer visitas de solidariedade em acampamentos ou em locais de pobreza das cidades.

Sistematização das práticas

Registrar e refletir sobre as demais práticas é também uma prática que ajuda a garantir a qualidade do processo pedagógico. Em algumas de nossas escolas, isso pode ser percebido a partir de atividades como a organização de um tempo diário específico, chamado de “reflexão escrita”, até o desafio de elaboração sistemática de textos sobre o cotidiano da escola, e a realização de pesquisas que resgatem a memória e façam análises mais rigorosas do processo educativo vivido na escola, e fora dela. Em todos os lugares, no entanto, o maior desafio é fazer dessa prática um bom hábito dos educadores, de modo que a compreendam como parte de sua formação pedagógica.

E assim, nesse movimento de práticas, vamos prosseguindo na construção de nossa oficina de formação humana, de educandos e educadores comprometidos com causas sociais e humanas que valem nossa vida... E, para encerrar, sem concluir, a continuação da fala de nossos Sem Terrinha: *Pedimos a vocês (professores) que estejam sempre prontos pra nos ensinar e sempre dispostos a escutar o que temos a dizer, respeitando nossas idéias e tendo paciência e muito carinho conosco. Também pedimos que vocês tragam mais brinquedos para a Escola...*

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.53, 240.

MOVIMENTO SEM TERRA. *Nossos valores*. [São Paulo]: MST, jun. 2000. (Coleção pra soletrar a liberdade).

_____. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*, n. 9, 1999.



Da oralidade à escrita



ORALIDADE E ESCRITA – NOTAS PARA PENSAR AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Tânia Dauster

Com o intuito de subsidiar a reflexão sobre a prática da alfabetização apresentarei a seguir uma breve discussão sobre aspectos conceituais ligados a oralidade e a escrita, assim como a problemática que fundamenta a investigação intitulada *Cotidiano, práticas sociais e valores nos setores populares urbanos – a difusão diferencial da escrita e da leitura e o significado da imagem entre os jovens*¹ tendo em vista comentar as possíveis contribuições de um olhar antropológico sobre o tema.

Para precisar ainda mais o significado desta proposta de pesquisa, esclareço que ela está associada a duas dentre as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – Rio, a saber: “Cultura, Educação”. Ademais, decorre da pesquisa intitulada “O valor social da educação e do trabalho em camadas populares urbanas”, da autoria de Maria Lutgarda Mata e Tania Dauster, recém-finalizada.

¹ Pesquisadores responsáveis: Tania Dauster, Maria lutgarda Mata e Pedro Benjamin Garcia, Departamento de Educação, PUC-Rio.

No desenrolar deste estudo, cujo objetivo era o de compreender o valor social da escola e do trabalho para os jovens que faziam parte de nosso universo de pesquisa, recorrentemente surgiram menções à questão da leitura e da escrita, como pode ser exemplificado através de algumas falas:

“escrever serve para assinar o nome”

(Janete, 11 anos).

“Faz diferença ler e escrever, mas não sei por quê”

(Sueli, 9 anos)

“Eu gosto de ler, não quero ser burro como essas pessoas, eu quero ser inteligente, como meu pai diz. Escrever é legal, a gente se diverte, inventa muita coisa”

(Fábio, 9 anos).

Tais falas mostram um ponto de vista que reconduzem para questões e problemáticas mais amplas e universais como as palavras de Jack Goody e Lan Watt² expressam, em uma tradução livre, ao discutirem os efeitos do letramento na Grécia: “No desenvolvimento da democracia na Grécia, o acesso à escrita e à leitura alfabética foi um importante fator a ser considerado. A democracia, como a conhecemos, é desde o início associada com a difusão do letramento”.

Essas considerações, evidentemente, não podem ser transpostas mecanicamente para a nossa sociedade. Contudo, os seus ecos permitem perguntar seguindo os mesmos autores: “em que proporção uma sociedade deve ler e escrever para que a cultura como um todo seja considerada como letrada? Pode-se falar em sociedades letradas? Ou melhor seria falar em uma relação heterogênea e diferenciada entre os diversos setores sociais e a escrita e a leitura?” Além dessas questões podemos acrescentar outras: Qual a relação entre democracia e letramento? Como interage com a oralidade e a escrita?

² GOODY, J.; WATT, L. (Ed.). *Literacy in Traditional Societies*. London: Cambridge University Press, 1968.

Seguindo as mesmas pistas propomos como problema a ser investigado, no contexto do modo de vida de setores populares urbanos, a difusão social da escrita e da leitura.

Recorrendo ao aporte antropológico, abre-se um campo de problematização à construção deste objeto. Assim é que a escrita e leitura como artefatos culturais, serão estranhadas. O que induz a perceber que formas estão implicadas nos modos sociais de organização, nos sistemas classificatórios, nas práticas sociais e nas representações que tecem o cotidiano desses setores.

Por assim dizer, falar em artefato cultural a propósito da escrita e da leitura já implica um determinado posicionamento teórico, já conduz a um campo de problematização no qual se dá a lógica da descoberta como busca de significados *pari passu* ao entendimento daqueles sistemas mencionados.

I. NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO TEÓRICA – ORALIDADE E ESCRITA

Será estabelecido a seguir, um mapa de leituras e um roteiro de autores de relevância indiscutível para abordar a questão da leitura e da escrita, iluminando assim o caminho a ser percorrido.

Cabe registrar que o enfoque dado à problematização da oralidade x escrita passa por uma renovação bastante recente e muito pouco estudada no Brasil, possibilitando o exercício da interdisciplinaridade, conjugando antropólogos, historiadores, lingüistas, psicólogos e pedagogos.

Segundo Havelock a relação oralidade/escrita é tanto um problema que pode ser contextualizado na Grécia Antiga quanto na modernidade, sendo que os estudos sobre a antigüidade grega servem para lançar luzes sobre a questão na atualidade.

Havelock deve ao trabalho realizado por Walter J. Ong a base para o painel que constrói a propósito da passagem entre a cultura oral grega e a cultura letrada, mostrando como a transformação se

deu, o seu significado e quais as suas ressonâncias hoje, até porque a literatura e a filosofia gregas representam as primeiras expressões desse tipo tendo em vista a palavra escrita e marcam as relações entre as suas origens e a invenção da escrita. É oportuno lembrar que Ong comenta, ainda, a importância do surgimento da imprensa na Europa e seu efeito sobre o uso restrito da escrita que passa a um uso mais generalizado.

Ao mesmo tempo a crise de comunicação grega e sua similar moderna é tratada por Havelock como um processo sutil, nada linear, tampouco de substituição, que poderá, portanto, significar tensões, colisões ou convivência entre os códigos da oralidade e do letramento. Entretanto tais códigos são apresentados como configurações culturais. Uma primeira aproximação a essa problemática nos levaria a associar a oralidade, por definição, às sociedades sem escrita. Tendo em vista o modelo de oralidade que emerge dos estudos realizados sobre a Grécia Antiga, desenha-se uma combinação cultural na qual o canto, a recitação e a memória são fatores cruciais para a transmissão dos costumes e para a continuidade cultural. Do outro lado, a configuração cultural representada pelo artefato da escrita envolvendo hábitos de registro, documentação e leitura, redundando em novos modos de organização social e de transmissão.

Para Havelock a pesquisa sobre oralidade/escrita tomou impulso nas três últimas décadas. No início dos anos sessenta a publicação simultânea de livros e ensaios na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos configuraram uma problemática e um verdadeiro programa de investigação. Havelock aponta os seguintes autores: LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*; GOODY, J.; WATT, J. *The consequences of literacy*; MCLUHAN, M. *The Gutenberg Galaxy*; MAYR, E. *Animal superior and evolution*, HAVELOCK E. A. *Preface to Plato*. Estes cinco trabalhos são fundadores que, a partir de diferentes ângulos, refletem sobre o lugar da oralidade na história da cultura e, ainda, as suas relações com a escrita e a leitura.

Lévi-Strauss pensa as relações entre os mitos tribais e sua lógica em confronto com a linguagem falada contemporânea. Em Goody e

Watt, destaca-se a questão da oralidade no mundo moderno e a relação oralidade – escrita na Grécia Antiga. Para esses autores, a escrita, em nossa civilização, não é um substituto, mas uma alternativa para a transmissão oral, sendo que as relações entre as tradições orais e escritas devem ser vistas como um problema relevante. Nas suas investigações, a discussão sobre a escrita é contextualizada em sociedades pensadas na condição de totalidades em contraste com o estudo do controle e do poder do uso da escrita por parte de grupos privilegiados. Já McLuhan mostra os efeitos da invenção de Gutemberg na transformação cultural; e na mídia eletrônica, a emergência de formas não-lineares de comunicação, características da cultura oral. Segundo Havelock, é a mídia que nos joga face a face, desde a Primeira Guerra Mundial, com a questão da oralidade. Contudo, longe de podermos entender esse conceito aproximando-o da noção de oralidade primária própria às sociedades sem escrita. Seus argumentos levam a constatar que a tecnologia é fruto da configuração cultural que engloba o alfabeto, o letramento, a documentação escrita. Se, evidentemente, a mídia eletrônica não reconduz de volta a uma cultura de oralidade primária, ela bebe das fontes da palavra falada e da escrita e do uso da audição e da vista para produzir a comunicação.

Tais encaminhamentos mostram as formas culturais do rádio e da televisão como fusão de racionalidade do tipo oral e letrado. Outras questões são relevantes para situar histórica e culturalmente a problemática. Por exemplo, para Mayr a linguagem é o fator que diferencia o humano de outras espécies, e em Havelock o lugar da poesia nas culturas orais associa-se à construção da memória através do ritmo e da narrativa. A lógica da cultura escrita, entretanto, não se funda na associação entre ritmo e narrativa.

Essas discussões abrem outras perspectivas de olhar para se investigar o significado do oral e do escrito na época contemporânea, tendo em vista a comunicação de massa. Uma outra via de reflexão que emerge de Havelock diz respeito às possibilidades de captar a oralidade através do texto escrito, até porque uma indagação

pertinente que está posta consiste na hipótese de vocabulários e sintaxes diversas para esses dois códigos.

Se nos primeiros textos de Homero e Hesíodo, os comentadores percebem a presença e o uso de recursos da oralidade, um efeito de transcrição do oral para o escrito, no decurso do tempo, uma outra lógica foi sendo inventada, que confere especificidades distintas a essas formas de linguagem.

Havelock nos apresenta, portanto, estas indagações instigantes: Qual a relação entre a palavra falada e o texto escrito? O que acontece à estrutura da língua falada quando passa a artefato escrito? A comunicação oral corresponde a um estado de consciência distinto do letramento? Até que ponto, os textos escritos “falam”?

Peter Burke nos diz que o aumento da alfabetização na Idade Moderna foi resultado de crescentes facilidades educacionais, sendo que tais facilidades eram parte do movimento pela reforma da cultura popular. Segundo ele,

os reformadores de mentalidade secular eram ambivalentes quanto à alfabetização popular. Desconfiavam muito da cultura oral tradicional (...), mas também temiam que a educação pudesse tornar os pobres descontentes com sua posição na vida e estimular os camponeses a deixar a terra. Alguns, como Voltaire, achavam que a maioria das crianças simplesmente não devia aprender a ler e escrever; outros, como Jovellanos, achavam que os camponeses deviam aprender os rudimentos da leitura, da escrita, da aritmética, mas só. (BURKE, 1989).

Por outro lado, foi grande a influência da religião na alfabetização: “os devotos tinham maior fé na alfabetização, que viam como um passo à via da salvação”.

Destaco, ainda, na leitura de Burke, três problemas sobre o acesso aos livros, relativos ao período por ele estudado, que nos parecem pertinentes na contemporaneidade:

- problema físico. Como se faz a distribuição social dos livros?
- Problema econômico. Até que ponto os setores populares (artesãos e camponeses) podiam comprar material impresso?

- **Acesso lingüístico.** Os folhetos e livretos eram escritos de maneira suficientemente simples para homens e mulheres com pouco mais que os rudimentos das letras?

Burke estabelece relação entre a cultura popular, através da representação teatral, e o texto impresso:

A longo prazo o livro era um concorrente perigoso e um aliado traiçoeiro. Um concorrente perigoso porque o comprador do texto impresso poderia dispensar totalmente a apresentação; ele perdia o incentivo para ficar de pé durante uma hora na praça, ouvindo um cantor ambulante. A difusão da alfabetização e o declínio do épico foram simultâneos na Europa Ocidental, enquanto o analfabetismo e o épico sobreviveram juntos na Sicília, Bósnia, Rússia. Nesta linha sugere-se que a alfabetização embota a capacidade de improvisação, da mesma forma que retira parte do incentivo a ela. (BURKE, 1989).

Caminhando, ainda, nessa busca de algumas conceituações: das raízes latinas da palavra oral aprendemos que não somente a idéia da oralidade articula-se à região da boca, mas que se associa também ao que é emitido pela boca, ao que é vocalizado, verbalizado, em suma, a um som oral. Nessa linha de pensamento, o oral adjetiva a linguagem que é falada ou que se caracteriza pela expressão verbal, que encerra um mundo de significações na comunicação com o outro.

Sem querer reduzir a idéia da escrita ao “seu sentido estrito de notações linear e fonética” (BARTHÈS; MAURIÈS, 1987), deve ser lembrado que a linguagem escrita na Idade Clássica é extensiva à representação da própria natureza, metáfora que simboliza as coisas do mundo que aí estão para ser lidas e interpretadas e que tal qual signos encerram constelações de significados.

Eis que uma visão mínima desses significantes derruba qualquer ilusão simplificadora e evoca a complexidade a ser encarada. Noções que parecem tão próximas, familiares e cotidianas – o oral e a escrita, a leitura – têm uma miríade de significações. Como estranhá-las e por quê? Como interpretar, como decifrar o modo pelo qual um universo social desenha signos, comunica significados?

Nos ensinam Barthès e Mauriès que os significados da escrita são numerosos e diferentes. Além dos reducionismos, antes de mais nada a escrita é produto do ato físico de desenhar signos seja com a mão, seja mecanicamente. Tais quais são vários os sentidos dados ao termo escrita, são igualmente diversificados os saberes que focalizam a escrita como objeto de investigação.

Uma vez estabelecido esse recorte, serão comentadas outras noções pertinentes aos estudos sobre as práticas de alfabetização entendidas como artefatos culturais.

2. E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO?

Gnerre sugere que nos últimos vinte anos o conjunto crescente de contribuições sobre pesquisa da escrita decorre de pressões históricas e socioculturais, destacando-se a ênfase em programas de alfabetização e educação em diferentes sociedades, e, ainda, a padronização escrita de muitas línguas até então sem tal tradição. Advogando, ademais, o interesse de se fazer uma reflexão sobre as representações que outros segmentos sociais e outros grupos de idade produzem sobre a escrita e a leitura, tendo em vista desvendar as interpretações presentes nas situações de alfabetização.

Chartier, em um brilhante capítulo da coleção de Ariès e Duby sobre a “História da vida privada: da renascença ao século das luzes”, entende os processos de alfabetização associados à circulação e difusão de competências específicas de escrita e leitura, e também a outras relações de sociabilidade, outras relações do indivíduo consigo mesmo, com a comunidade e com a palavra escrita seja a mão ou impressa. As relações com os livros e o material impresso possibilitadas pelo advento da imprensa reinventam, por sua vez, os limites entre o público e coletivo e os modos de vida íntimos. Lembro, entretanto, que sua visão não tem um cunho evolucionista. As descobertas e os costumes que se vão engendrando não percorrem trajetórias contínuas e lineares nem eliminam antigas práticas. Tendo

em vista a temática em pauta, por exemplo, a escrita e a leitura, não são partilhadas igualmente por todos no contexto sociocultural.

Apresenta-se no horizonte histórico um quadro diversificado de comportamentos, atitudes e competências partilhadas diferencialmente, que pode ser transposto para um corte sincrônico sobre a vida social de nosso próprio tempo e sociedade. É esse o propósito que aqui se descortina, centrado nas práticas de alfabetização. E mais: na trilha dessas indagações, outras perguntas específicas se fariam: qual a relação entre a alfabetização (leitura e escrita) e modo de vida dos indivíduos? Qual o significado que tomam no cotidiano? Como os usuários representam e praticam a leitura e a escrita? Quais as formas culturais que emergem quando são socialmente apropriadas pelos setores populares? Como se dá a difusão/circulação da leitura e escrita e da alfabetização? Afinal, o **quando?** o **como?** o **para quê?** o **quê?** o **como quem?** e o **com quê?** a propósito da leitura e da escrita (CHARTIER, 1990).

As discussões que ocorrem sobre as possibilidades de avaliar e definir as dimensões da alfabetização seguem rumos, por vezes, análogos ontem e hoje, levando os interessados a se perguntar sobre a preeminência da aprendizagem da leitura ou da escrita nesse processo. As diferenças alimentam o pensamento de Chartier. Diferenças que dizem respeito à familiaridade com a escrita e a leitura por parte de homens e mulheres, ofícios e condições sociais, cidade e campo, bem como a relação diferencial da escrita e da leitura vis-à-vis às modalidades de recolhimento e intimidade individual, modalidades de relações com os outros e com os poderes constituídos. A importância desses múltiplos fatores que vão inscrever-se no cotidiano, no modo de vida e na auto-representação que os indivíduos fazem de si mesmos; assumindo proporções mais amplas tendo em vista que o Estado moderno se apóia na escrita.

Chartier reporta o leitor às relações com o livro e às práticas de leitura e escrita que se vão inscrevendo no tecido social desde o século XV – a leitura visual, silenciosa, privada; a leitura “intensiva” ou dos mesmos livros recorrentes; a leitura na intimidade conjugal;

a escrita da leitura; a leitura em família que se desdobra em sociabilidades distintas.

O autor que narra e descreve essas formas de relações em uma série de ensaios (CHARTIER, 1990) apresenta outras noções pertinentes para o exame das práticas de alfabetização. Vejamos, de forma sucinta.

Em primeiro lugar, Chartier convida o pesquisador a trabalhar com as **representações e práticas**, enfatizando a relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza, considerando-se os esquemas geradores próprios de cada grupo ou meio como instituições sociais, defendendo um retorno a Mauss e Durkheim, ou seja, incorporando sob a forma de categorias mentais e representações coletivas as demarcações da própria organização social.

Ademais, indica a noção de **apropriação** e põe significativamente em relevo a pluralidade dos modos de emprego ao articular práticas diferenciadas e utilizações contrastadas, ainda, que os usos sociais constroem uma produção de outra modalidade, ou seja, uma resignificação do artefato cultural. Em outras palavras, a alfabetização não tem um significado em si mesmo, mas o seu sentido é uma produção que emerge de práticas e apropriações que geram ordenamentos, distâncias e diferentes interpretações, tendo em vista usos plurais e específicos.

No cerne dos debates atuais, Chartier desconfia das delimitações rígidas que indicam os pares de oposição do tipo erudito/popular, criação/consumo, realidade/ficção, leitura/escrita, mostrando que eram elas próprias o produto de divisões móveis e temporais.

O importante, então, é identificar a maneira como, mas práticas, nas representações ou nas produções se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais. Assim sendo, por exemplo, o letrado e o popular não devem ser entendidos como conjuntos estabelecidos em relações de exterioridade, mas como ligas culturais cujos elementos, tais quais as ligas metálicas, encontram-se solidamente incorporados uns nos outros.

Afinal, voltamos às questões iniciais, a saber: o que é alfabetizar, o que é ler, o que é escrever.

Evidentemente, a postura antropológica é o tear que constrói a forma pela qual as referências que até aqui foram amalhadas, e outras que foram sugerindo, serão costuradas. Por quê?

O olhar antropológico tem como uma de suas dimensões o estudo da diversidade e heterogeneidade culturais na sociedade e, voltando-se para o estudo dos universos sociais, pretende conhecer as práticas sociais e as representações, a partir de uma *dèmarche* relativizadora, sem hipostasiá-la.

Com essas palavras pretendo indicar que o conhecimento a ser construído deve centrar-se no campo investigado, buscando entendê-lo na sua racionalidade, através de seus próprios termos, valores e lógica ordenadora. Pressuponho, também, as distâncias que emergem das diferentes posições sociais ocupadas pelos grupos na sociedade que vão produzir significações específicas e singulares, que informarão as práticas de alfabetização e os usos que delas serão feitos. A partir desta noção de **distância** estarão sendo pensadas tanto as características comuns como as diferenças entre os universos sociais quanto ao significado da alfabetização.

O olhar relativizador, então, conduzirá à desconstrução de determinados estereótipos e percepções homogeneizadoras sobre os processos de alfabetização. Sugiro, finalmente, que, ao estranhar as práticas de alfabetização, seja considerado que ela emerge de relações sociais concretas e do significado a elas emprestado, levando-se em conta a tensão entre as suas facetas genéricas e universais e as especificidades culturais em que se situa.



BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada: da renascença ao Século das Luzes*, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CHARTIER, R. *A História cultural entre práticas e representações: memórias e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.

DAUSTER, T. *Relativização e educação*. Caxambu: Anpocs, PUC – Rio/Departamento de Educação, 1989.

_____; MATA, M. L. *O valor social da educação e do trabalho em camadas populares urbanas*. Rio de Janeiro: PUC – Rio/Departamento de Educação, CNPq, OEA, 1989.

____ et alli. O cavalo dos outros: resumo do estudo sobre a categoria social educação e os alunos do Programa de Alfabetização Funcional do Mobral. *Tecnologia Educacional*, a. 10, n. 40, p.16-23, mai./jun. 1981.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI, v. 11. *Oral/escrito: argumentação*. Portugal: Einaudi, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença Ltda., 1988.

_____. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1986.

_____; WATT, L. *Literacy in Traditional Societies*. London: Cambridge University Press, 1968.

HAVELOCK, E.A. *The muse learns to write: reflections on orality and literacy from antiquity to the present*. New Haven: Yale University Press, 1986.

LÈVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

McLUHAN, M.. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MIRANDA, M.M. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. [s.d.]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ONG, W.G. *The Presence of the Word*. New Haven: Yale University Press, 1967.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

EXPERIÊNCIAS DE LEITORES E OUVINTES DE FOLHETOS DE CORDEL

Ana Maria de Oliveira Galvão

INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir acerca da leitura e de suas práticas entre adultos analfabetos, ou com uma experiência restrita de escolarização, tomando por base a discussão de alguns resultados de pesquisa (GALVÃO, 2000), cujo principal objetivo foi (re)construir o público leitor/ouvinte e os modos de ler/ouvir literatura de cordel, entre 1930 e 1950, em Pernambuco.

No Brasil, dá-se o nome de literatura de cordel a uma forma de poesia impressa em pequeno formato, produzida e consumida, original e predominantemente, em alguns estados do Nordeste, mais comumente denominada *folheto*, entre poetas, editores, folheteiros e o público que a consome. As origens do cordel brasileiro estão, por um lado, relacionadas ao seu semelhante português, trazido para o Brasil pelos colonizadores, e, por outro, a uma tradição de canto de poemas orais — desafios, peijas e cantorias —, já existente no Nordeste brasileiro na época em que o cordel se desenvolveu (CASCUDO, 1988)¹.

¹ O apogeu da literatura de cordel, no Brasil, deu-se entre os anos 30 e 50.

Na pesquisa, foram utilizados, como principais fontes, entrevistas, autobiografias, romances, os próprios folhetos e outros documentos. Neste texto, enfocarei sobretudo os resultados decorrentes do trabalho realizado especificamente com nove entrevistas.

Dos nove entrevistados, três declararam-se analfabetos, três tiveram experiências de escolarização de até um ano, e três passaram de dois a cinco anos na escola. Quase todos os que freqüentaram a instituição escolar não trazem boas recordações dessa experiência: humilhações públicas, castigos físicos, tédio e falta de utilidade do conteúdo aprendido são lembranças que expressam esse sentimento.

Entre os nove entrevistados, quatro afirmaram não ter tido outras experiências de leitura/audição de impressos em sua trajetória, além dos folhetos. Crispim, Ana Maria e Zé Mariano, analfabetos — os dois primeiros, moradores de uma cidade sertaneja até pouco tempo antes da realização das entrevistas —, nunca experimentaram a sensação de ler ou ouvir notícias, histórias, descrições, poesias, fora do suporte do cordel. Delita alfabetizou-se já adulta e, embora moradora do Recife durante a maior parte da sua vida, teve uma experiência de leitura/audição de impressos restrita aos folhetos.

Os outros cinco entrevistados revelaram ter experimentado leituras de outros objetos impressos. Zé Moreno, Edson, Antônio e Zezé moraram no Recife durante a maior parte de sua vida e passaram por experiências de escolarização. Zeli morou predominantemente em pequenas cidades do interior do estado; suas outras experiências de leitura, assim como as de Zezé, praticamente se restringiram às cartilhas e aos livros didáticos dos primeiros anos de instrução. Dois dos homens desse grupo foram os que revelaram maior intimidade com a leitura e maior diversidade de experiências com diferentes objetos impressos e não-impressos. Entre os gêneros preferidos por eles estão aqueles que, de modo geral, são considerados populares, como histórias em quadrinhos, romances policiais e almanaques.

PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE ADULTOS ANALFABETOS OU COM ESCOLARIZAÇÃO RESTRITA: O CASO DOS FOLHETOS

Comprados ou tomados de empréstimo, os folhetos eram lidos pelo vendedor ainda nas feiras e, posteriormente, em reuniões, nas quais ocorriam, em muitos casos, narrações de contos e cantorias. Os poemas eram lidos de maneira intensiva — o mesmo folheto era lido diversas vezes pela mesma pessoa ou grupo — e a memorização, facilitada pela própria estrutura narrativa e formal dos poemas, era considerada fundamental nos processos de apropriação das leituras.

A leitura ou audição dos folhetos está relacionada, na maior parte dos casos, ao lazer. A dimensão estética e literária das histórias aparece como o ponto principal para a maior fruição do objeto de leitura. Embora se saiba que o tema predominante no cordel eram os problemas do cotidiano, essa dimensão de tomar maior consciência da vida em que estavam inseridos não foi citada por nenhum entrevistado. Pelo contrário, o papel da leitura e da audição dos folhetos parecia situar-se sobretudo no desejo de esquecer a rotina e mergulhar em uma outra dimensão, diferente da que viviam.

Alguns entrevistados ressaltaram a importância das competências de leitura daquele que, nas reuniões, lia em voz alta para os demais. Saber manter o ritmo, destacar bem algumas frases e palavras foram características apontadas para maior fruição da leitura/audição. Assim, além da história ser *bonita*, seu leitor deveria ter habilidades específicas para que os demais desfrutassem de sua leitura da maneira mais prazerosa possível. O aspecto coletivo da leitura dos folhetos também foi destacado pelos entrevistados: o folheto parecia ser um pretexto para reunir os vizinhos, contar histórias, ter diversão conjunta. Desse modo, o fato de os folhetos, em muitos casos, serem lidos em reuniões parecia ser um atrativo a mais para a fruição e o deleite das histórias.

Os entrevistados também realçam os folhetos como fonte de informação. A análise dos próprios cordéis indica que, muitas vezes, o poeta colocava-se na posição de porta-voz das novidades. Muitas

histórias foram escritas com base em notícias de jornais, cuja narrativa o autor, habilmente, transformava em versos. Por que os leitores/ouvintes preferiam saber sobre os diversos acontecimentos por intermédio do folheto? Inicialmente, porque os principais meios de comunicação da época eram escassos, de difícil acesso e pouco familiares. O que parece sobressair, no entanto, pelo menos na memória dos leitores/ouvintes de folhetos, é a possibilidade de também se ter prazer no momento de se informar.

O folheto era, sobretudo, uma fonte de informação capaz de divertir. Nesse aspecto, destaca-se a habilidade do poeta em transformar a notícia em história, em narrativa, em fábula. Essa sua dimensão explica, em grande parte, a razão por que, mesmo no caso dos folhetos noticiosos, se realizam leituras intensivas do mesmo poema. O que menos parece importar é a notícia veiculada ou a atualidade do fato; o que parece sobressair é a possibilidade de reafirmação de certos valores considerados universais, relacionados principalmente a aspectos morais: a falsidade, a honra, a vingança, o perdão, a justiça. Ao lado do rádio e do jornal, embora de maneira diferente, os folhetos contribuía para que as notícias fossem divulgadas entre alguns segmentos da população.

Muitos estudos realizados sobre literatura de cordel no Brasil apontam o papel dos folhetos na alfabetização de um significativo número de pessoas, sobretudo na época de seu apogeu. Entre as pessoas entrevistadas, a maioria conhecia alguém ou tinha ouvido falar sobre a aprendizagem inicial da leitura com a utilização de folhetos. Os depoimentos parecem indicar que a alfabetização das pessoas por meio do cordel dava-se de maneira autodidata: pela memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, o *alfabetizando*, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, atribuía, ele mesmo, significados a esse novo sistema de representação — a escrita. Aos poucos, esse processo se estendia a outros objetos de leitura. Em outros casos, o folheto apareceu como o principal motivador para que os meios formais de aprendizado da leitura e da escrita fossem procurados. A maioria

dos entrevistados destacou, no entanto, a leitura de folhetos como fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura, contribuindo para sua formação como leitores.

A pesquisa mostrou, também, que as formas de leitura geradas pelos impressos e/ou pelos textos dos poemas não coincidiam, necessariamente, com os usos e as apropriações que os leitores/ouvintes deles faziam. Em outras palavras, os conteúdos dos poemas lidos — muitos deles preconceituosos, sobretudo em relação a negros, mulheres e matutos — não eram passivamente assimilados pelos leitores/ouvintes entrevistados. Vários depoimentos mostram que os textos dos folhetos pareciam ser, a um só tempo, incorporados e rejeitados por seus leitores — cada um deles imerso em uma experiência individual e social diferente.

ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Que reflexões poderiam ser consideradas por educadores e educadoras de jovens e adultos tomando-se por base os resultados da pesquisa aqui apresentados? Inicialmente, considero importante discutir a questão referente à oposição entre as supostas “boa” e “má” leituras.

Na época à qual a pesquisa se detém — décadas de 1930 e 1940 — o cordel era um tipo de impresso considerado *subliteratura*, ou seja, não era visto, entre os intelectuais do período, como uma “boa” leitura, como uma leitura recomendável. Na escola, onde, na visão de um dos entrevistados, “só se aprendia bobagem”, não se ouvia falar em folhetos. De modo semelhante ao que ocorria com outros objetos de leitura referidos pelos entrevistados — histórias em quadrinhos, romances policiais e almanaques —, os poemas não eram considerados edificantes, portadores de mensagens positivas e de qualidade estética e literária. Contribuíam, no entanto, efetivamente, como busquei mostrar aqui, para o desenvolvimento das competências de leitura e a formação de leitores, na medida em que provocavam prazer, deleite e fruição estética em quem lia.

O trabalho mostrou, também, que a leitura não constitui um ato passivo. Os leitores não se apropriam exatamente daquilo que está escrito: um texto pode ser classificado, por alguns, como portador de “más” mensagens; no entanto, é por certo re-elaborado, em razão de diversos fatores, por aquele que o lê. Entre aquilo que o autor escreve, o editor adapta, e o leitor lê, e aquilo que da leitura é verdadeiramente apropriado, há uma grande e misteriosa distância. As situações de leitura — no caso do cordel, naquela época, coletiva e em voz alta — também contribuem para o processo de produção de sentidos.

Hoje o cordel ocupa outro lugar entre os intelectuais, em um contexto de revalorização das diversas formas de cultura popular. Quanto aos educadores, estes já não o consideram, como faziam seus antepassados, como “má” leitura: alguns até utilizam folhetos em salas de aula. Mas, poderíamos nos perguntar, será que, atualmente, o cordel ocupa um lugar importante na experiência dos alunos ou, mais uma vez, estamos nos distanciando daquilo que os jovens e adultos vivenciam no contato cotidiano com os diversos objetos escritos — e mesmo orais — que caracterizam o mundo letrado?

Considero fundamental conhecer as práticas de leitura — não só as que cumprem um papel informativo e utilitário, mas também aquelas que provocam prazer — que os alunos experimentam cotidianamente, sobretudo fora da escola. Pode ser que eles não gostem de ler a parte de política do jornal, mas se deleitem com as de esporte ou a policial. Quem sabe não conheçam nenhuma obra pertencente aos consagrados cânones literários, mas sejam compositores de *rap*.

É preciso conhecer os gostos e os hábitos dos alunos, mesmo que não sejam exatamente os *nosso*s nem considerados verdadeiramente literários ou portadores de “boas” mensagens. Essas práticas já vivenciadas podem ser um ponto de partida para a diversificação, o contato com um número cada vez maior de textos, o conhecimento de outros gêneros, de outros objetos de leitura.

Além de haver essa tendência em separar a “boa” da “má” leitura, a escola — e até mesmo os pesquisadores — muitas vezes considera os alunos, sobretudo aqueles pertencentes às camadas populares, como incapazes de usufruir esteticamente de alguns objetos de leitura, como tendemos a fazer, mesmo que não saibamos dessa polêmica teórica, com os leitores não habituados à leitura de obras consagradas pela literatura universal. Além disso, julgamos as “más” obras como incapazes de provocar prazer estético em qualquer leitor. A pesquisa mostrou, no entanto, que leitores pertencentes às camadas populares, e em contato com um tipo de texto considerado *subliteratura*, não só julgam esteticamente os poemas que lêem como fruem do prazer que provocam.

Segundo esses leitores, os bons poemas são dotados de beleza, que se traduz em rimas bem estruturadas, no ritmo cadenciado dos versos e em uma narrativa convincente, capaz de evocar valores e sentimentos e de transportá-los para outros espaços e tempos, mesmo quando se referem à descrição de notícias, de acontecimentos reais. Tal beleza extrapola a estrutura interna dos próprios poemas, estendendo-se à possibilidade de partilhar a leitura, pela realização de encontros que congregam um grande número de pessoas e em que a habilidade e a competência para ler ou recitar o poema em voz alta desempenham um papel fundamental. A função pragmática do folheto, como aprender a ler ou ter informações, por sua vez, tem caráter secundário nos depoimentos.

Como último ponto de reflexão, acredito que a realização de pesquisas, como a que aqui discuti, contribui para dar complexidade às visões correntes na sociedade a respeito do analfabeto ou do pouco-escolarizado, ao buscar apreender as trajetórias de vida e de leitura dos sujeitos. Vítima, digno de piedade, incapaz de elaborar articuladamente o pensamento e a fala, atrasado, o analfabeto ou semi-alfabetizado é visto como alguém que precisa da *ajuda* do alfabetizado (do intelectual, em particular), capaz de retirá-lo da situação em que se encontra. Esses pressupostos assumidos, em grande medida, nos programas educativos promovidos por diferentes esferas do governo vêm norteando as políticas de combate ao analfabetismo, especialmente as campanhas.

Por mais que seja criticado na literatura especializada, o *mito do alfabetismo* (cf. HARVEY GRAFF, 1994) parece constituir-se base dessas ações governamentais: o papel dos agentes alfabetizadores afigura-se como o de *salvadores* das populações que vivem *nas trevas do analfabetismo*.

Apesar de a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ser considerada um fator importante para a fruição de objetos de leitura, a formação dos leitores não está diretamente associada à escola, nem a níveis de escolarização. Zé Moreno, um dos entrevistados, considerado um leitor *fluyente* na medida em que é capaz de reconhecer e definir signos da cultura *letrada*, como o prefácio e o índice de um livro, e de consumir sofregamente diversos objetos de leitura, passou menos de um ano na escola. Sua trajetória como leitor, iniciada com folhetos ainda no engenho onde nasceu e morou até os dezesseis anos, intensificou-se com a experiência urbana: cinema, livros de detetive, histórias em quadrinhos, bem como os folhetos, o tornaram um leitor incansável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste texto foi a de ao menos provocar algumas reflexões que, acredito, podem suscitar debates entre aqueles que trabalham em programas de educação de jovens e adultos, com base nos resultados de uma pesquisa. Não se pretendeu indicar, por exemplo, que os folhetos ou outras formas de literatura semelhantes devam ou não ser utilizados em sala de aula como um instrumento para a alfabetização ou o ensino da leitura e da escrita. Certamente, em algumas situações, podem ser uma excelente ferramenta de trabalho; em outras, talvez se revelem inócuos. O ponto de partida para distinguir papéis tão diversos, possíveis de ser atribuídos à presença dos folhetos de cordel na escola, é um conhecimento mais aprofundado das diferentes práticas de leitura dos alunos — de letreiros de ônibus a livros didáticos, passando por jornais, letras de música e obras literárias —, dentro e fora do universo escolar, em seu cotidiano e na sua trajetória pessoal anterior.

Para aqueles que tiveram vivências prazerosas de leitura de folhetos em algum momento de sua vida, será provavelmente significativo retomá-las e torná-las um instrumento na reconstrução dessa trajetória de vida. Refiro-me, por exemplo, às experiências de alguns migrantes. Em contrapartida, parecerá forçado trabalhar com esse objeto de leitura em sala de aula quando os alunos forem jovens moradores de centros urbanos, mesmo do Nordeste, para quem o cordel é um objeto desconhecido ou não significativo — entre as pessoas com quem conversei na pesquisa, muitos jovens, moradores do Recife e de sua região metropolitana, nunca haviam ouvido falar de cordel.

O fato é que, na história da educação — e certamente na atualidade —, processos educativos, muitos deles ainda pouco conhecidos, têm contribuído acentuadamente para a inserção de homens e mulheres em determinados mundos culturais, de maneira independente da escola, das políticas públicas e dos movimentos sociais organizados.



BIBLIOGRAFIA

CASCUDO, L. da C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

GALVÃO, A. M de O. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco, 1930-1950*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAHIRE, B. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.



RODA DE LEITURA: A LEITURA NO CENTRO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

Graça Helena Silva de Souza

A RODA DE LEITURA E O ATO DE ENSINAR E APRENDER A LER E A ESCREVER

A roda de leitura é uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, que coloca a leitura no centro do processo alfabetizador. Surge como um novo referencial para orientar as alfabetizadoras na construção de práticas pedagógicas significativas para a aquisição das competências de leitura e de escrita considerando a formação de sujeitos que aprenderão ao longo de toda a vida.

Os sentidos que tenho buscado para direcionar meu trabalho sobre as práticas da alfabetização – e as reflexões em torno dessas práticas –, como orientadora pedagógica de um grupo de alfabetizadoras, apontam para a compreensão de que o *ato de ler e escrever* não é um mero desempenho mecânico adquirido pela *repetição e cópia*. É, sim, um ato que se inscreve no universo de um projeto e de um processo em que a linguagem é marca de humanização e de singularização dos sujeitos. Esse ato diz respeito a ser ou tornar-se

sujeito e autor, com intuito de praticar diferentes intervenções na vida e no mundo com autonomia.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura não se dá pela mera conexão de letras, que, *magicamente*, mediante intensos exercícios de repetição, produzem palavras com significados e sentidos. Dessignificadas e descontextualizadas, tais palavras não vão muito longe como possibilidade de constituir textos significativos. Quando a leitura de diferentes textos permite ao leitor a produção de sentidos e significações, ele certamente o fará tomando por base as referências que o constituem como sujeito histórico e singular.

Pensando nos sentidos do ato de ler e escrever em uma sociedade que se organiza prioritariamente por meio da escrita (grafocêntrica), percebe-se que o sujeito *letrado não-alfabetizado* (TFOUNI, 1995) não participa dessa sociedade em iguais condições às dos letrados alfabetizados. O sujeito letrado alfabetizado, de fato, tem mais poder, e “(...) muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência (...)” (TFOUNI, 1995).

Sendo assim, superar a histórica interdição à leitura e à escrita é um trabalho que se inscreve em uma perspectiva de libertação. Essa interdição tem sido também responsável por relações de profunda desigualdade em nossa sociedade.

O desafio que se vislumbra para a alfabetização é o de construir práticas de autoria, de singularização dos sujeitos e de possibilitar a construção de uma coletividade de pessoas para as quais o ato de ler e escrever seja vital ao longo de suas trajetórias. Contrapondo-se a uma perspectiva que reduz esse ato ao acesso a uma parcela do código escrito, por meio de experiências pouco ou nada significativas.

ONDE SE REALIZA A EXPERIÊNCIA DA RODA DE LEITURA

A roda de leitura é uma das experiências desenvolvidas por orientadores pedagógicos no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Mova/RJ. O Programa estabelece diferentes parcerias com igrejas, associações, ONGs, entre outras, constituindo uma alternativa à educação de jovens e adultos fora da rede escolar. As turmas estão localizadas em espaços informais, nas próprias entidades, ou em diferentes locais e comunidades.

Nesse programa, venho apreendendo alguns aspectos sobre sua construção e desenvolvimento. Destaco aquele que diz respeito à ressignificação de espaços informais em salas de aula. Há um movimento de invenção de relações e práticas pedagógicas de alfabetização que indica que todo conhecimento implica uma construção, quanto à reprodução de alguns modelos de relações de poder e de ensino, ao mesmo tempo que revela um entendimento de que o conhecimento é algo a ser transmitido por meio de práticas lineares e mecanicistas. Desse modo, observo que em alguns grupos ainda predomina a *lógica tradicional*, enquanto em outros predomina uma postura de maior abertura para práticas inovadoras na alfabetização.

AS ALFABETIZADORAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As alfabetizadoras com quem atuo formam um grupo heterogêneo quanto à formação e às vivências. Algumas têm o ensino médio completo, outras não; outras têm o curso de magistério (escola normal), e aquelas poucas que possuem nível superior, por diferentes motivos, não atuam na área em que se formaram. Quase todas participam, no entanto, de grupos ou de associações comunitárias. Estar ligada a um desses contextos e modos de participação implica ter diferentes práticas sociais, visão de mundo, de mulher, de homem, de educação, entre outros.

Essas alfabetizadoras trazem também em sua bagagem as representações acerca da alfabetização, construídas tanto por suas experiências anteriores, como alfabetizadoras, quanto por seus próprios processos de alfabetização. Sua formação propõe a reflexão sobre essas diferentes representações, que se revelam por meio de suas práticas, bem como a avaliação sobre quais dessas práticas mais favorecem a formação de sujeitos capazes de aprender por toda a vida e de se constituírem leitores e escritores de diferentes textos em diferentes contextos. Nessa diversidade é que a orientação pedagógica se organiza, se articula, se desenrola.

A dinâmica de trabalho constituiu-se basicamente de visitas constantes às vinte turmas e de reuniões semanais com o grupo de alfabetizadoras, nas quais elas sempre manifestavam uma ansiedade que parece ser comum aos docentes: *como fazer?* Apesar de essa ansiedade gerar uma grande preocupação para aqueles que lidam com processos de formação, a condução do trabalho teve como prioridade teorizar as práticas, valorizar as intervenções pedagógicas, com permanentes avaliações coletivas sobre elas, e valorizar, ainda, a autoria de novas práticas.

O fato de termos construído uma identidade como grupo de estudos fez com que o *conhecer* adquirisse posição de centralidade na vida de cada uma de nós. Assim, passou a ter significativo espaço em nossos encontros o debate sobre os diferentes projetos *de voltar a estudar*. Nessas conversas, nunca deixaram de ser visíveis as dificuldades que temos – nós, mulheres – de articular e *dar conta* de nossos diferentes papéis.

O processo de formação que procurei construir é, especialmente, um processo de desejo e de investimento no outro. Percebo que isso contagia não só as alfabetizadoras, como também os alunos.

A RODA DE LEITURA

Não é uma experiência solta, sem referenciais. É inédita na sua inscrição histórica em relação a este grupo e nas dinâmicas que a constituem. No entanto, não deixa de refletir diferentes experiências

de leitura e de alfabetização, em diferentes tempos e espaços. Como metodologia para o processo de alfabetização, tal atividade propõe e supõe inúmeras questões:

- a) a leitura como produção de sentidos *por* e *para* sujeitos (PFEIFFER, 1998);
- b) a leitura como possibilidade de construção de sentidos por sujeitos específicos, inscritos em condições sociohistóricas próprias;
- c) a leitura oral coletiva como situação privilegiada para a realização de uma multiplicidade de interações;
- d) a leitura na roda como uma prática que contribui para que as alfabetizadoras e os alunos, ambos sujeitos da alfabetização, reconheçam-se como sujeitos históricos.

Valendo-se desses pressupostos, alguns encontros de formação pautaram-se pelo relato de diferentes experiências de leitura entre jovens e adultos e pelo estudo de diversos textos teóricos sobre a importância da leitura. Superada essa etapa, as grandes perguntas eram: *Como fazer a roda? Que dinâmica a roda deveria ter em uma classe de alfabetização?*

A DINÂMICA DA RODA DE LEITURA PELAS ALFABETIZADORAS

Entre nós, buscando concretizar em práticas os resultados de nossos estudos e reflexões, a roda de leitura assumiu a seguinte dinâmica:

- a) socialização de diferentes textos: para cada roda, um texto;
- b) leitura oral coletiva, feita por uma de nós, para o grupo acompanhar em leitura silenciosa;
- c) leitura oral coletiva, em que cada uma lia um pequeno trecho do texto (quando seu tamanho o possibilitava);
- d) troca das diferentes produções de sentidos e significações que o texto possibilita.

A RODA DE LEITURA PELOS ALUNOS

Ao apresentar aos alunos a proposta da roda de leitura, as alfabetizadoras precisavam, sobretudo, estar aptas a argumentar em defesa da experiência, para negociar com as expectativas que estes revelavam ter sobre o processo de alfabetização. Não poderia ser conduzida como uma atividade a se realizar sem questionamentos, sem legítima adesão, mas como uma proposta a ser discutida, movimento pelo qual já se obtém um rico aprendizado para ambas as partes: o desenvolvimento da capacidade de negociar e de construir novas práticas de autoria coletiva.

A maior preocupação que um certo número de alunos manifestou foi de se passar a dar maior importância à leitura, em detrimento da escrita. As educadoras argumentaram que o trabalho com a leitura, ao contrário das preocupações evidenciadas, propiciaria ocasiões de produções escritas mais ricas e diversificadas, sem perspectiva alguma de serem abandonadas ou relegadas a um segundo plano.

Na roda de leitura, os alunos passaram a vivenciar a condição de autoria, essencial para a construção da autonomia. Resgata-se, nessa atividade, o reconhecimento de que essa condição se realiza tanto no discurso oral quanto no escrito. A face emancipatória da experiência encontra-se, especialmente, no fato de possibilitar, aos sujeitos, uma vivência de confronto e superação das profundas interdições ao código escrito, pela prática solidária e significativa propiciada pela leitura na roda. Além disso, permite percepção crítica dos alunos sobre as condições em que se encontram e as relações que mantêm com o conjunto da sociedade, o que faz ressurgir o fio condutor de sua trajetória individual e coletiva, conferindo, à educação, uma dimensão mais autêntica e legítima — o vínculo com a vida e com a condição humana.

A dinâmica da roda de leitura, com os alunos, desenvolve-se da seguinte maneira:

- a) leitura oral, feita pela educadora, de forma pausada e com rica expressividade;

- b) leitura oral coletiva, como um momento em que *todos lêem* – tanto aqueles que já têm alguma autonomia quanto os que não a possuem. Essa leitura ainda é conduzida pela educadora;
- c) leitura oral, feita pelos alunos individualmente e, depois, por todos ao mesmo tempo. Nessa etapa, as alfabetizadoras aproximam-se daqueles que não lêem com autonomia, e os alunos com maior domínio de leitura também se colocam à disposição para ajudar os colegas;
- d) troca das diferentes produções de sentidos e significações que o texto possibilita.

O JOGO DA RODA DE LEITURA NA PARÓQUIA DE SANTA SOFIA

Nessa paróquia, da Zona Oeste do Rio de Janeiro, funcionam três turmas. As alfabetizadoras Jane, Tânia e Sílvia são pessoas muito atuantes nas atividades da Igreja. Atuam em grupos de casais, em pastorais, na organização de eventos festivos e na alfabetização de jovens e adultos. Suas classes são muito procuradas, com um movimento de busca permanente por parte de jovens e adultos. Apesar de as turmas estarem localizadas em uma igreja católica, todos entram e todos ficam.

As educadoras sempre tiveram a preocupação de escolher diferentes tipos de texto, significativos para o grupo de alunos. Nessas turmas, a roda de leitura adquiriu um grande vigor, em especial porque o grupo tem perfil receptivo para a realização de experiências inovadoras.

Meu relato toma por base uma filmagem da roda de leitura, realizada por uma das alfabetizadoras, Sílvia, numa turma composta basicamente por mulheres com idade acima dos 35 anos. Entre elas há uma grande incidência de origem no norte e nordeste do país. O texto escolhido foi a letra da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga. A escolha desse texto ocorreu por causa das ricas possibilidades de produção de sentidos e significações pelo grupo.

A dinâmica da roda cumpriu-se tal como descrita, em suas diferentes etapas. Após a provocação da educadora Tânia – questionando o porquê da existência da seca e de ela continuar a existir apesar de tantos avanços tecnológicos – os depoimentos começaram a surgir e, com eles, diferentes esforços para refletir sobre essa realidade, resgatando a memória de sua própria vida, das lembranças dos pais, das famílias, da infância e da juventude no ambiente de seca, das privações da saciedade da sede e da fome.

Ricas e críticas análises foram elaboradas. Todos lembravam da fome que a seca impôs à sua infância e adolescência. Lembravam-se do trabalho na terra, de detalhes do que comiam e de como carregavam a água por quilômetros, do modo como a extraíam de diferentes cactos. Em todos, a lembrança das expectativas de vir para a cidade grande, para o Rio de Janeiro ou São Paulo – a perspectiva da vida melhor. Nesse momento, a roda de leitura cumpria um dos objetivos da aprendizagem: possibilitar o exercício de saber ouvir o outro com atenção, com respeito e com cuidado. As alfabetizadoras incentivavam os alunos a produzirem cada vez mais reflexões.

Estela, uma aluna de mais de cinquenta anos, refletindo sobre a seca, relatou que, uma vez, o marido lhe contou que a seca existe porque colocaram uma santa em um barco para fazer uma espécie de procissão rio abaixo; o barco virou, e a santa se perdeu. E que a seca existe desde então, como castigo pela perda da santa. Luzia, aluna de mais de sessenta anos, muito crítica e reflexiva, fez várias intervenções durante a discussão. Dentre elas, destaque: “A seca não é um problema do governo de agora, é um problema que existe há muito tempo e que sempre interessou aos políticos mantê-la, pois a seca dá dinheiro. E nós bem sabemos que não dá só dinheiro, dá poder”.

A roda possibilita que ressurja o fio condutor das trajetórias individuais e coletivas dos alunos. Permite que eles aprofundem suas percepções sobre as condições históricas e sociais, mas sempre com uma perspectiva de superação e transformação, nunca de estéril constatação.

Quando vi pela primeira vez a fita gravada, pensei, profundamente emocionada: “Eis a roda de leitura. Não é somente uma riquíssima experiência de alfabetização, tendo a leitura como centro, é também uma experiência humanizadora”. No movimento que as educadoras fazem, de mediar as leituras e reflexões, elas sempre procuram indicar os múltiplos olhares possíveis sobre o mesmo objeto. Desse modo, ainda evidenciaram, na letra da música *Asa Branca*, que, no sertão da seca, Luiz Gonzaga descreve alguém que deixa um amor – Rosinha. O amor também brota na vida árida do sertão e da seca.

A roda terminou, como era de se prever, com o grupo cantando a música. Sem que estivesse previsto, uma aluna, Neumes, de mais de cinquenta anos, dirigiu-se para o centro da roda, dançando alegremente um xaxado. Carregou a vida inteira o estigma de não conseguir aprender a ler ou escrever, mas ali, na Paróquia de Santa Sofia, nesse espaço ressignificado como sala de aula, ela não só está se encontrando com o conhecimento, como, principalmente, reencontrando a alegria, a auto-estima e a esperança.



BIBLIOGRAFIA

COELHO, D. M. S. *A leitura oral coletiva: uma comunidade de leitores*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.



Entender-se com a matemática



EXPLORANDO O USO DA CALCULADORA NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA JOVENS E ADULTOS

Antônio José Lopes (Bigode)

Demorou, mas enfim chegou. O debate, já antigo, mas sempre incipiente, sobre o uso da calculadora no ensino de matemática por fim ocupa a atenção daqueles(as) que se dedicam à educação matemática, e em especial à educação matemática para adultos. Para provar que não se trata de coisa nova: Malba Tahan já propunha em 1961 que os cálculos trabalhosos e intrincados fossem feitos por máquinas de calcular. Isso num tempo em que as máquinas eram movidas a manivela. Mais recentemente há registros de diversas experiências com educandos adultos explorando calculadoras no ensino de matemática, como as de Gelsa Knijnik com os trabalhadores sem-terra do Rio Grande do Sul, ou as de Eduardo Sebastiani com povos indígenas do Brasil Central, só para citar alguns membros da comunidade da educação matemática brasileira que trabalharam o tema da calculadora.

Houve um tempo em que se alegava, para não explorar a calculadora, tratar-se de um objeto caro. No meu entender isso era mera desculpa, além do que já atropelada pelo fatos. Hoje uma

calculadora custa menos do que um maço de cigarros, não polui e nem faz mal à saúde. Esse discurso, com aparentes intenções sociais, só serviu para aumentar ainda mais o fosso entre dirigentes, que têm acesso ao conhecimento e à tecnologia, e os dirigidos, privando estes últimos do acesso e domínio dessa mesma tecnologia. No entanto, o que sempre emperrou uma tomada de posição mais firme sobre a presença das calculadoras no ensino foram as crenças, não firmadas por investigações consistentes, de que alunos e alunas, não importa a faixa etária ou condição social, “ficariam preguiçosos”, “desaprenderiam os algoritmos” ou “deixariam de raciocinar” caso usassem calculadoras na escola. Isso é tão verdadeiro quanto o velho mito de que “manga com leite faz mal à saúde”.

Não basta, porém, combater esses mitos. Muitos educadores, libertos da idéia de que a calculadora não traz malefícios ao ensino, inverteram a questão: “Se o estudo da matemática com calculadora não faz mal, por que faria bem?”

Eis uma boa questão para refletir e tomar posição a fim de se ajustar aos tempos atuais.

PROBLEMAS REALMENTE REAIS E NÚMEROS MAL COMPORTADOS

A calculadora possibilita aos indivíduos enfrentar os problemas realmente reais com números verdadeiros. Esses são geralmente números “mal comportados”, com muitas casas decimais ou frações com seus denominadores esquisitos, tais como aparecem na vida cotidiana e nas atividades profissionais.

Em nossa tradição curricular desenvolveu-se o mau hábito de “esconder o perigo”. A realidade é mascarada em nome de uma certa facilitação. Os textos didáticos, em sua maioria, evitam colocar seus leitores frente às situações com seus números verdadeiros, atualizados e realistas. Entretanto os indivíduos do nosso mundo real, ao abrir um jornal, consultar uma tabela ou ler um relatório, encontram pela frente números como 365 (número de dias de um ano); preços como R\$ 3,72 por quilo de um certo corte de carne; porcentagens do tipo

0,25% que corresponde ao desconto do IPMF; ou ainda fatores como 1,0234 para corrigir uma certa prestação. Os números mal comportados são implacáveis para todos os que administram os descontos de seus salários para pagar as contas cotidianas.

Qualquer nível de ensino deve promover a aproximação da atividade matemática com a realidade onde estão os problemas com que professores e alunos se defrontam.

CALCULADORAS: UMA FERRAMENTA EM EXTINÇÃO?

Por outro lado, as operações com os chamados números mal comportados são trabalhosas e demoradas, se utilizados os algoritmos usuais. Os sistemas financeiros e administrativos dos setores comercial, industrial e de serviços que dominam a maioria das atividades profissionais já se deram conta disso há décadas, e cálculos como $1,0234 \times R\$38,57$ são feitos por máquinas, calculadoras ou computadores, pela rapidez e economia de tempo que proporcionam. No mundo atual, saber fazer cálculos com lápis e papel é uma competência com importância relativa, que deve conviver solidariamente com outras modalidades de cálculos como estimular, calcular mentalmente e usar adequadamente uma calculadora simples. Os indivíduos não podem ser privados de operar e dominar uma tecnologia que interfere em sua vida. Esse processo evolutivo é histórico: hoje são as calculadoras e computadores, ontem foram as tabelas e as régua de cálculo; quanto ao amanhã podemos apenas especular – as máquinas leitoras de barras com seus sensores ópticos estão aí para instigar nossa imaginação. Devemos fazer bom proveito das calculadoras enquanto elas forem úteis e ainda estiverem à nossa disposição.

O uso da calculadora possibilita que os indivíduos, libertos da parte enfadonha, repetitiva e pouco criativa dos algoritmos de cálculos, centrem sua atenção nas relações entre as variáveis dos problemas que têm pela frente. Possibilita ainda que possam verificar, fazer hipóteses, familiarizar-se com certos padrões e fatos, utilizando-os como ponto de referência para enfrentar novas situações. Libertos

da execução do cálculo, os indivíduos se aventuram com mais disponibilidade a colocar as coisas em relação; esboçar, simular e executar projetos; investigar hipóteses. Em outras palavras, um bom uso dos instrumentos de cálculo contribui para que os indivíduos desenvolvam estruturas cognitivas de mais alto nível.

Arquitetura das calculadoras

Se estamos de acordo que o uso da calculadora tem o poder de oxigenar a atividade matemática, então é importante conhecer a natureza do objeto *calculadora*, compreender seus mecanismos e tirar o máximo proveito de sua arquitetura e funções.

A maioria das calculadoras tem em comum o fato de permitirem realizar as quatro operações básicas. Daí em diante, as possibilidades de uso vão depender da arquitetura dos sistemas de cada uma, com suas respectivas capacidades de memória, funções e outros atributos. Há uma grande diversidade de calculadoras disponíveis. Para conhecer uma calculadora e suas possibilidades recomenda-se explorar certas atividades, cada uma com objetivos específicos.

Teclado e visor

Comunicamos às calculadoras o que queremos fazer por meio do teclado. A calculadora comunica o que está realizando ou o que realizou por meio do visor. Uma calculadora simples tem teclas numéricas, de operações, de memória e de limpeza.

As teclas numéricas, de operação e o visor.

As teclas numéricas não têm segredos, as de operações é que diferem de acordo com o modelo. Para os objetivos deste artigo omitirei uma discussão sobre operações e funções especiais para concentrar o foco do texto nas calculadoras básicas.

O visor, de modo geral, comporta oito posições. As calculadoras científicas ou financeiras podem ter dez ou doze posições. Uma vez que a quantidade de dígitos que o visor comporta é limitada nas calculadoras elementares, não é possível obter o valor verdadeiro de um número com mais do que sete casas decimais, como é o caso do número **0,123456789**, ou ainda de dízimas periódicas ou números irracionais. Nesse caso elas só podem exibir aproximações, truncando ou arredondando.

Para saber se uma calculadora trunca ou arredonda pode-se propor aos(as) alunos(as) tentar obter o resultado de frações (associando-as à divisão) cujas expansões decimais sabemos que são infinitas, como $1/3$ ou $2/3$

Ao teclar $1 \div 3$ o visor vai exibir **0,3333333**

Nesse caso não é possível saber se a máquina truncou ou arredondou.

Teclando $2 \div 3$ o visor vai exibir **0,6666666** (se truncar) ou **0,6666667** (se arredondar).

Atente para o fato de que a exploração da calculadora para compreender seu funcionamento possibilita mergulhar os alunos(as) na introdução ou aprofundamento de conceitos ou procedimentos tais como frações, números decimais, representações numéricas, idéias de operações, dízimas, aproximações etc.

As teclas de memória

As calculadoras têm dispositivos conhecidos como *memória*. As memórias da calculadora são ativadas pelo *teclado*. Numa calculadora simples há três tipos de memória.

A *memória aditiva* é ativada quando a tecla M^+ é apertada. Ao apertar essa tecla pela primeira vez a calculadora guarda o número registrado pelo visor na memória, que funciona como uma espécie de acumulador. Quando apertada pela segunda ou terceira vez, a calculadora adiciona o número registrado no visor ao conteúdo que está acumulado na memória.

A **memória subtrativa** é ativada quando é apertada a tecla M (M+ ou M- dependendo do modelo). Essa tecla executa uma tarefa semelhante à anterior. Entretanto, ao acioná-la, o valor registrado no visor é subtraído do conteúdo acumulado na memória.

Como recuperar ou chamar o conteúdo acumulado na memória?

A tecla que recupera o acumulado na memória pode ser identificada por qualquer uma das seqüências de letras seguintes, dependendo do modelo: RM, MR, RCL.

Investigações mostraram que a maioria dos adultos que utilizam calculadoras desconhecem a função das teclas de memória e não as utiliza.

RM: (Recall Memory: chamar a memória)
 MR: (Memory Recall)
 RCL:(Recall)
 MRC:(Memory Recall and Clear: chama a memória e limpa)

Eis aqui uma situação comum parecida com muitas das que encontramos pela frente. Suponha que você precisa comprar três dúzias de lápis, 15 blocos de papel e 18 calculadoras para um curso sobre “uso inteligente das calculadoras de bolso”. O cálculo que deve ser feito para encontrar o gasto total é:
 $36 \times 0,30 + 15 \times 0,75 + 18 \times 1,20$

Nos cálculos com lápis e papel, costuma-se fazer quatro contas:
 $36 \times 0,30$ (o que você vai gastar com os lápis);
 $15 \times 0,75$ (o que você vai gastar com os blocos de papel);
 $18 \times 1,20$ (o que será gasto com as calculadoras);
 $10,8 + 11,25 + 21,6$ (a soma dos resultados, para obter o gasto total).

Utilizando as teclas de memória obtém-se o gasto total teclando a seguinte seqüência:

$36 \times 0,30 = \mathbf{M} + 15 \times 0,75 = \mathbf{M} + 18 \times 1,20 \mathbf{M} + \mathbf{MR}$
 1 2 3 4

1. Ao apertar M+, a máquina envia o valor 10,8 [resultado da operação $36 \times 0,30$], para a memória.
 2. A máquina soma o valor 11,25 [resultado da operação $15 \times 0,75$] ao valor 10,8 já acumulado na memória. O total é 22,05.
 3. Novamente, a máquina soma o valor 21,6 [resultado da operação $18 \times 1,20$] aos 22,05 acumulados na memória.
 4. A tecla MR exhibe o total acumulado na memória [43,65].
- Se você deu uma nota de R\$ 50,00 e quer saber quanto vai receber de troco, basta acionar a seqüência: $50 \text{ M}+ 36 \times 0,30 = \text{M}- 15 \times 0,75 = \text{M}- 18 \times 1,20 \text{ M}- \text{MR}$
- O resultado 6.35 deve surgir no visor em menos de dez segundos.

Algumas calculadoras exigem que, antes de enviar o resultado de uma operação para a memória deve-se teclar = para obter o resultado da operação, caso contrário ela envia o último registro. Há outras máquinas que efetuam o cálculo tão logo se tecla M+ ou M-.

As **teclas de limpeza**, como o próprio nome indica, servem para limpar os conteúdos do visor ou da memória.

As teclas C ou CE limpam a última entrada digitada. Para limpar o conteúdo acumulado na memória deve-se teclar MC ou CM. As teclas AC (All Clear) ou CA limpam todos os registros.

Ainda na fase da aprendizagem do funcionamento das calculadoras, merece destaque o tópico sobre a **hierarquia das operações**.

Tente executar, na ordem em que estão escritas, as operações da expressão: $2 + 3 \times 5$

Um matemático, seguro da velha ordem das coisas em que primeiro vêm as operações multiplicativas e depois as aditivas, esperaria 17 como resultado. Mas a maioria das calculadoras vai

exibir o número 25, isso porque as calculadoras estão programadas a executar os cálculos na ordem em que eles são teclados.

passo	teclas	visor	o que a calculadora fez
I	2	2	registrou a primeira parcela, o 2
II	+	2	a calculadora espera a segunda parcela a ser somada à primeira
III	3	3	registrou a segunda parcela
IV	X		realizou o cálculo 2+3
V	5	5	registrou o fator 5
VI	=	25	realizou a multiplicação de 5 (passo IV) pelo fator 5 (passo V)

É importante reconhecer esse fato para poder fazer um bom uso das calculadoras. Imagine um conferente que controla os valores de uma tabela com cinco colunas de entrada: com uma mão ele opera a calculadora e com a outra ele anota o resultado final, na última coluna:

B	C	D	PREÇOS
23,47	237	378	$P=(A+B)/(C+D)$

Como indica a fórmula, para calcular o preço, o conferente deve somar os valores de A e B e dividir o resultado pela soma dos valores de C e D. Portanto, para obter o preço é necessário calcular:

$$147,28 + 23.47$$

$$237 + 378$$

Sabendo que a calculadora não segue a ordem usual das operações tal como aprendemos na escola, devemos “deixar pronto” na memória o resultado da soma do denominador, para aí sim somar as parcelas do numerador e dividi-las acionando a memória. A seqüência de teclas a serem acionadas a fim de produzir o resultado diretamente no visor é, portanto:

$$237+378= M+ 147,28+23,47= \div MR$$

A tecla de operador constante

Um importante recurso das calculadoras é a tecla de operador constante, desconhecida da maioria das pessoas, incluindo aí usuários tradicionais como bancários e professores. A tecla de operador constante é a tecla [=].

Experimente teclar: $2+3= = = = =$

Teclas acionadas: $2+3 \neq \neq \neq \neq \neq$

[o que aparece no visor] 5 8 11 14 17
teclando $3+2 = = = = =$ a seqüência gerada é 5, 7, 9, 11,13,...

teclas acionadas: $2 \times 3 \neq \neq \neq \neq \neq$
aparece no visor: 6 12 14 48 96

teclando $3 \times 2 = = = = = ..$ a seqüência gerada é 6,18,54,192,486.

Esse recurso é bastante útil para enfrentar certos problemas que envolvem taxas fixas. Imagine um país que tem inflação mensal de 20% ao mês. De quanto em quanto os preços dobram?

Se tomamos uma das idéias da porcentagem, a de taxa, o fator multiplicativo 1,2 permite obter o valor final de um produto após o aumento de 20%.

Teclando $1,2x = = = = = ..$

O fator 1,2 funciona como operador constante. Basta ficar de olho no visor para saber quando é que se atinge o número 2, contando ainda o número de tecladas do “=” (na primeira teclada obtemos $1,2^2 = 1,44$). Assim, podemos descobrir que na virada do quarto para o quinto mês os preços dobram.

Esse artifício serve também para prever quando uma dívida (sobre a qual incidem juros a uma taxa de 10% ao mês) vai dobrar. Aqui o fator multiplicativo que corrige a dívida é 1,1. Fazendo $1.1x = 2x$ descobrimos que em sete meses somos duplamente mais devedores.

A calculadora possibilita o estudo de conceitos complexos antes reservados às séries mais avançadas. Com o recurso da tecla de fator constante, os juros compostos deixam de ser assunto inacessível para qualquer indivíduo que tenha uma cultura mínima sobre números racionais e porcentagem.

Certos profissionais utilizam raízes quadradas ou cúbicas para avaliar medidas.

Seja por exemplo um pedreiro que tem que avaliar as dimensões de um reservatório aproximadamente cúbico com 2000 m^3 de capacidade. Não existe a tecla $\sqrt[3]{}$ nas calculadoras elementares. O problema pode ser resolvido pelo método das aproximações sucessivas. Para elevar um número x ao cubo teclamos: $x \times x = x^2$ (por exemplo 2^3 pode ser obtido teclando $2 \times 2 = 4$). O resultado no visor será 8)

Voltemos ao problema do pedreiro e vamos tentar descobrir quais são as dimensões do reservatório através de aproximações, usando a tecla de fator constante:

Iª tentativa:x	x^3	Resultado	Comentário
15	$15 \times 15 = 225$	3375	é muito
12	$12 \times 12 = 144$	1728	é pouco
13,5	$13,5 \times 13,5 = 182,25$	2460,375	é muito
12,8	$12,8 \times 12,8 = 163,84$	2097,152	passou
12,6	$12,6 \times 12,6 = 158,76$	2000,376	quase...
12,5	$12,5 \times 12,5 = 156,25$	1953,125	é pouco
12,55	$12,55 \times 12,55 = 157,2525$	1976,656375	é pouco
12,58	$12,58 \times 12,58 = 158,0664$	1990,865512	é pouco
12,59	$12,59 \times 12,59 = 158,3081$	1995,616979	é pouco

Sabemos, portanto, que a raiz cúbica de 2000 está entre 12,59 e 12,6. Essa resposta talvez forneça um grau de precisão bastante elevado para as necessidades do pedreiro, para quem a informação de que $12 < \sqrt[3]{2000} < 13$, eventualmente, basta.

ESTIMATIVA E CÁLCULO MENTAL

A calculadora pode ser utilizada para desenvolver habilidades de estimativa e cálculo mental. No modelo de escola tradicional que temos hoje o cálculo mental e as estimativas perderam prestígio, provavelmente devido à onda da Matemática Moderna¹, que assolou a maior parte do mundo nos anos sessenta e setenta. Paradoxalmente, nesta virada de século, outras modalidades de cálculos ganham importância. Chamarei aqui de **competências de cálculos** às capacidades dos indivíduos para estimar, fazer cálculo mental, compreender as operações e executar os algoritmos e por fim operar com inteligência uma calculadora. Uma vez que as máquinas realizarão os cálculos, caberá aos indivíduos controlá-los.

Numa análise superficial do cotidiano de uma pessoa comum (não especialista), vamos nos dar conta de que são cada vez mais escassas as situações em que se tem que realizar um cálculo na ponta do lápis. Por outro lado, fazemos com frequência estimativas e cálculos de cabeça. Rareiam os indivíduos que têm o hábito de conferir todas as contas (extratos bancários, notas de supermercados, contas de luz etc.), dada a confiança mítica que as máquinas provocam. É muito mais comum ver uma pessoa controlando seus extratos ou contas com um simples passar de olhos.

* O Movimento da Matemática Moderna influenciou nos currículos e no ensino da matemática da maioria dos países ocidentais nas décadas de sessenta e setenta. Caracterizou-se por uma ênfase exagerada na linguagem da teoria dos conjuntos, na prevalência da álgebra sobre a geometria, no estudo das estruturas dos conjuntos numéricos, na perda de significado das situações pela pouca atenção às aplicações e relação com a matemática do cotidiano e por privilegiar um rigor além das necessidades e capacidades dos alunos.

Para a maior parte das necessidades cotidianas basta saber que $123,76 + 875,33$ é aproximadamente 1000. Este é um ponto importante: qualquer proposta de ensino que pretenda levar o alunos(as) a aprender a realizar cálculos tem que equilibrar a relação entre essas quatro modalidades de cálculos.

A **estimativa** pode ser potencializada com o auxílio da calculadora.

Atividade 1) estime, sem fazer os cálculos, qual o resultado mínimo e máximo possível das contas a seguir.

conta	menor valor (por estimativa)	maior valor (por estimativa)
$12,345 \times 6,789$	72 ($12 \times 6 = 72$)	91 ($13 \times 7 = 91$)
$123,45 + 67,8 + 9,12$	199 ($123 + 67 + 10 - 1$)	205 ($125 + 70 + 10 = 205$)
$1234,56 - 78,9$	1150 ($1230 - 80$)	1160 ($1240 - 80 = 1160$)
$867,65 \div 43,21$	19,3 ($870 \div 45 = 19,3$)	20 ($860 \div 43 = 20$)

Os alunos escolhem os intervalos e em seguida utilizam a calculadora para conferir se suas estratégias de estimação de resultados estão refinadas.

Atividade 2) Dê o valor aproximado de $\sqrt{78,35}$.

Aqui é importante ter pontos de referência como 64 e 81, que são quadrados perfeitos.

$\sqrt{64} < \sqrt{78,35} < \sqrt{81}$, então $8 < \sqrt{78,35} < 9$ é um bom intervalo.

Tal como na atividade 1), a calculadora é utilizada para confirmar e valorar a estratégia utilizada.

O **cálculo mental** pode ser explorado através de atividades que põem em evidência as propriedades operatórias, tais como:

Atividade 3) Realize os cálculos abaixo sem acionar as teclas indicadas como “quebradas”:

operação	teclado quebrada	soluções	comentários
23×8	8	$23 \times 4 \times 2$ $23 \times 7 \div 23$	Decomposição do 8 em 4×2 . Propriedade distributiva. $23 \times (7 + 1)$.
$65 - 17$	-	$17 + 50 = 67$ $17 + 48 = 65$	Idéia de completar para a subtração. Estratégia de tentativa e erro.
$1432 \div 13$	\div	$1432 - 13 = = = \dots$ 3457×12125	Idéia da divisão como subtração sucessiva, a contagem do número de vezes em que a tecla \div é acionada antes de zerar dá o quociente.
$34,57 \times 12,125$,		Explicitação e significatividade para o algoritmo clássico: o produto de um número 100 vezes maior por outro 1000 vezes maior resulta num número 100000 vezes maior.

Agora, temos este outro:

Atividade 4) Encontrar o resto de $1432 \div 13$.

Este último é um tipo de problema que as calculadoras comuns não têm estrutura (refiro-me à arquitetura dos circuitos) para resolver, uma vez que o visor é único e não tem duas saídas para exibir o quociente e o resto. Enquanto o problema pode ser resolvido desde que resgatemos as principais idéias da divisão e a estrutura do algoritmo usual. Acompanhe:

Ao teclar $1432 \div 13 =$
 Obtém-se no visor o número 110.15384
 A partir daí, há duas estratégias que permitem obter o resto:
 a) $110 \times 13 = 1430$
 $1432 - 1430 = 2$
 O resto é 2

Essa estratégia realça a estrutura do algoritmo:

$$\begin{array}{l} D \overline{)d} \\ R \quad Q \end{array} \quad \begin{array}{l} D = Q \times d + R, \text{ logo} \\ R = D - Q \times d \end{array}$$

b) $110.15384 - 110 = 0,15384$

$0,15384 \times 13 = 1.99992$

O resto é 2.

Essa estratégia realça o significado da parte decimal do resultado da divisão (0,15384) como sendo o resto dividido pelo divisor. Assim, multiplica-se a parte decimal pelo antigo divisor (13), obtendo-se 1,99992. Conhecendo os limites das calculadoras comuns que, em sua maioria, truncam, pode-se entender que esse resultado é uma aproximação do resto, que sempre é um número inteiro.

Do que foi visto até agora, conclui-se que a calculadora contribui, e muito, para consolidação de conceitos e procedimentos aritméticos, o que coloca abaixo o mito de que não se raciocina quando se utiliza a calculadora. Sem raciocínio, os problemas aqui colocados não seriam resolvidos. Caberá ao(a) professor(a) preparar-se e decidir como utilizará a calculadora, se para introduzir conceitos e procedimentos ou aprofundá-los através de atividades e problemas significativos.

CALCULADORA COMO FERRAMENTA PARA A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA

Este artigo não pretende esgotar as possibilidades de trabalho com a calculadora; no entanto, deixaríamos uma lacuna se não fizéssemos referência às possibilidades de investigação matemática com o auxílio da calculadora.

Em outro de seus paradoxos, embora a calculadora como **objeto matemático** por excelência tenha um uso e uma função utilitária ilimitada, pode e deve ser usada com finalidades nada utilitárias, voltadas para aspectos recreativos de fortes componentes afetivos estéticos associados à investigação matemática. Acompanhe a seguinte atividade inspirada nos livros de matemática recreativa de Malba Tahan:

Quadrados invertíveis.

Pense um número qualquer;

Eleve-o ao quadrado;

Inverta a ordem do resultado;

Ache a raiz quadrada deste número;

Inverta a ordem do resultado.

Se o número obtido é o número que você pensou então ele é um quadrado invertível.

Acompanhe os passos.

Um número : 12

Seu quadrado : $12^2 = 144$

Invertendo a ordem dos algarismos: 441

a raiz quadrada de 441 é: 21

invertendo a ordem do resultado: 12

Abá!

12 e 21 têm quadrados invertíveis.

Atividades:

- 1) Descreva algumas condições para que um quadrado perfeito seja invertível..*
- 2) Estude entre as dezenas menores do que 20 quais têm quadrados invertíveis.
(Solução $13^2 = 169$ e $961 = 31^2$)*
- 3) Mostre que 102^2 e 201^2 são quadrados invertíveis.*
- 4) Mostre que 112^2 e 211^2 são quadrados invertíveis.*
- 5) Descubra outros quadrados invertíveis.*

Essas atividades ilustram alguns dos aspectos do que se entende que seja a atividade de investigação no ensino da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As idéias aqui discutidas sobre calculadora são apenas uma amostra de um conjunto bastante rico de atividades significativas, cujo propósito é levar os indivíduos de qualquer idade, sexo ou condição social extrair o máximo de sua capacidade cognitiva. Cabe ao(a) professor(a) explorar por si as calculadoras e as atividades a elas associadas para propor aos alunos situações didáticas que os preparem verdadeiramente para enfrentar problemas reais que encontram na escola, no trabalho ou nas atividades cotidianas. Devemos estar preparados(as) para desafios bem mais complexos que já estão vislumbrados pela presença cada vez maior das novas tecnologias em nossa vida. Cabe à escola, formal ou não, ter os olhos no futuro para melhor agir sobre o presente. No momento presente não há mais lugar para o adestramento de alunos(as) para resolver problemas ou executar técnicas obsoletas. A aceitação das calculadoras no ensino põe tudo isso em questão.

Novas ferramentas: novos problemas e novos conteúdos conceituais e procedimentais

No que se refere especificamente à formação de adultos, cabe alertar para a tentação utilitária que caracteriza a maioria da experiências. É fato que o adulto já está inserido no mundo do trabalho e, portanto, deve ser preparado para resolver os problemas “técnicos” próprios de suas atividades profissionais. De outro lado, merece atenção a mudança do perfil profissional exigido pelo desenvolvimento da tecnologia. Nesse novo cenário ganham espaço aqueles indivíduos com formação para a diversidade, preparados para

enfrentar problemas novos, com capacidade para simular, fazer relações complexas, articular variáveis, elaborar modelos, investigar, codificar e decodificar, comunicar-se, tomar decisões e aprender por si. Todos esses atributos são necessários para a formação do homem de hoje, não importando se ele é marceneiro, metalúrgico, bancário ou empresário.

Uma consequência disso é que atividades com objetivos estritos de desenvolver o pensamento matemático, tal como proposto nos exemplos de exploração das propriedades de suporte do cálculo mental ou ainda no tópico final sobre investigação matemática, devem ter seu lugar ao sol, na hora de selecionar e organizar os problemas e conteúdos a serem trabalhados.

Dentro de dez ou quinze anos a ação humana estará em franca extinção. As calculadoras de hoje serão peças de museu. Quais serão as novas ferramentas, os novos problemas e os novos conteúdos? Preparar indivíduos para esse cenário, queiramos ou não, é um desafio que qualquer educador(a) tem que enfrentar.



BIBLIOGRAFIA

ABELLÓ, F. U. I. *Aritmética y calculadora*. Madrid: Editorial Síntesis, 1989.

BIGODE, A. J. L. *Matemática atual*. São Paulo: Atual Editora, 1995. (Coleção de 5^a a 8^a série com vários capítulos sobre o uso de calculadoras).

CASTRO, E. et alii. *Estimación en calculo y medida*. Madrid: Editorial Síntesis, 1989.

GIMENEZ, J.; GIRONDO, L. *Cálculos en la escuela*. Barcelona: Graó, 1993.

LINS, R.; GIMENEZ, J. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1997.



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EJA

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Não é raro alunos jovens e adultos lembrarem experiências de matemática que vivenciaram numa passagem anterior pela escola. Seus alunos já explicitaram essas lembranças nas suas aulas de matemática? Neste artigo, você compreenderá a importância desses conhecimentos escolares de matemática trazidos pelos jovens e adultos. Identificará como essas reminiscências facilitam e justificam a inserção dos alunos no espaço escolar e os constituem em verdadeiros sujeitos de ensino e aprendizagem. Perceberá também que existem momentos na sala de aula dedicados a reviver experiências escolares de matemática, para que se possa reorganizar, re-significar e relacionar essas memórias com outros conhecimentos já dominados ou completamente novos.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pode-se dizer que a discussão sobre a educação matemática veio ganhando, nos últimos anos, um espaço significativo entre as

preocupações de professores e alunos da educação de jovens e adultos (EJA), dos pesquisadores e dos responsáveis pela elaboração e implementação de propostas institucionais desta área. De certa forma, isso reflete um *deslocamento* dessas preocupações: antes mais fortemente concentradas na luta pelo direito à escola, elas agora se voltam mais intensamente para as questões de ensino-aprendizagem, buscando aprimorar a qualidade das iniciativas implementadas, especialmente pela consideração das especificidades do público a que atendem.

Por outro lado, também na comunidade da educação matemática, professores, pesquisadores, responsáveis pela formação de educadores ou por parâmetros e propostas curriculares, entre outros, passaram a preocupar-se mais com a adequação do trabalho pedagógico às características, demandas, expectativas e desejos dos aprendizes, tomados como um dos aspectos definidores do projeto educativo a ser desenvolvido. Nessa perspectiva, a caracterização do público da EJA, não apenas por um corte etário, mas por suas especificidades socioculturais (OLIVEIRA, 1999), tem inserido a educação matemática de jovens e adultos em linhas de trabalho da educação matemática que procuram resgatar tanto a intencionalidade dos sujeitos que produzem, usam ou divulgam o conhecimento matemático quanto as influências da cultura e das relações de poder impressas e manifestas nos modos de produção, uso e divulgação desse conhecimento. O propósito desse resgate é promover um aprendizado mais significativo não apenas do ponto de vista de uma compreensão individual, mas delineado pelo processo de construção coletiva e histórico-cultural do conhecimento matemático, de sua utilização social e da crítica política que define as posições dos sujeitos nesses processos.

É claro que estamos falando de tendências e que em muitas iniciativas de EJA tais preocupações ainda não permearam o ensino da matemática. Mas hoje já se tem bem estabelecido, pelo menos no nível do discurso, o reconhecimento da importância da matemática para a solução de problemas reais, urgentes e vitais nas atividades profissionais ou em outras circunstâncias do exercício da cidadania

vivenciadas pelos alunos da escola básica, especialmente quando se trata de alunos jovens e adultos. Assim, não são raras as advertências quanto ao cuidado com esse aspecto nos textos analíticos ou prescritivos produzidos pela comunidade da educação matemática e, particularmente, naqueles destinados a ações de EJA (DUARTE, 1986; CARRAHER, 1988; MONTEIRO, 1991; MST, 1994; CARVALHO, 1995; KNIJNIK, 1996; RIBEIRO, 1997; ARAÚJO, 2001; WANDERER, 2001). Todos esses trabalhos não apenas trazem uma análise da relevância social do conhecimento matemático como enfatizam a responsabilidade das escolhas pedagógicas que devem evidenciar essa relevância na proposta de ensino de matemática que se vai desenvolver. Para isso, a proposta deverá contemplar problemas realmente significativos para os alunos da EJA em vez de insistir nas situações hipotéticas, artificiais e enfadonhamente repetitivas, forjadas tão-somente para o treinamento de destrezas matemáticas específicas e desconectadas umas das outras, inclusive de seu papel na malha do raciocínio matemático.

REMINISCÊNCIAS DA MATEMÁTICA ESCOLAR DOS ALUNOS DA EJA

Mas se a preocupação com o reconhecimento e de alguma maneira com o tratamento das experiências da vida cotidiana do aluno já se estabeleceu no discurso de educadores e pesquisadores da EJA, pouco ou nada se tem dito sobre as experiências *escolares* anteriores de seu público, muito embora a maioria de nós, professores que trabalhamos com adultos, e principalmente os que trabalhamos com o ensino da matemática, não raro nos refiramos à *insistência* de nossos alunos em tentar resgatar essas experiências.

Se chamamos aqui a atenção do leitor para a recorrência desse procedimento adotado pelos alunos da EJA nas interações de ensino-aprendizagem, é por considerar que a recordação dos conhecimentos escolares é muito mais do que uma tentativa de *abreviar* o processo de aprendizagem *do presente* aproveitando o que se lembra *do passado*.

Compreendemos esse esforço de resgate e manifestação dessas lembranças como ação social organizada e, como tal, como um dos elementos definidores da identidade sociocultural dos alunos da EJA.

Com efeito, os conceitos e as proposições, as estratégias e os procedimentos, os termos e as representações gráficas, as aplicações e as avaliações do conhecimento matemático que se resgatam e se reestruturam no discurso dos alunos da EJA devem ser tomados como versões pragmáticas, intencionais, e não só como fragmentos de conhecimentos adormecidos ou mutilados. Quando os alunos falam de suas lembranças da matemática escolar, quando se baseiam nelas para construir uma linha de argumentação ou quando as questionam para formatar um novo quadro para a organização de suas idéias, mas, sobretudo, quando as compartilham com seus colegas e professores, as motivações, os conteúdos, os formatos e as repercussões dessas reminiscências ultrapassam a natureza e as vicissitudes da cognição individual. As lembranças da matemática, ou melhor, aquilo que os alunos dizem do que lembram, podem ter sido resgatadas da experiência individual de um sujeito; mas também se formaram a partir de experiências de outras pessoas, que lhes foram narradas ou sugeridas, e ainda a partir de inferências que se constroem na combinação e no conflito de tantas representações de escola e de matemática escolar que circulam na sociedade.

Uma vez inseridas nas interlocuções que acontecem na sala de aula, essas lembranças tornam-se versões coletivas, porque são forjadas num modo de conceber e lidar com a matemática que foi construído histórica e culturalmente e com a mediação decisiva da instituição escolar. Essa mediação não agiu apenas no passado, determinando os conteúdos e algo dos formatos das lembranças. A cena escolar presente, os valores da escola, seu papel social e o papel que desempenha na história de vida do sujeito, aluno da EJA, é que determinam as condições de produção e a realização dos enunciados que veiculam essas reminiscências: as oportunidades em que o sujeito pode e se dispõe a lembrar e a falar do que lembra; as intenções dessas lembranças e desse dizer; a seleção do material lembrado e as escolhas dos termos, da entonação, do interlocutor preferencial que definem o modo como se fala; as repercussões esperadas e seu acontecimento; enfim, a inserção das

lembranças no jogo das interlocuções que acontece na sala de aula e que se constitui no espaço de negociação de significados no qual se estabelecem os processos de ensino e aprendizagem.

A NATUREZA SOCIOCULTURAL DA RECORDAÇÃO

Se assumimos como decisiva para a definição de um projeto educativo na EJA a caracterização de seu público como grupo sociocultural é porque acreditamos que a essa identificação corresponde também uma identidade nos modos de relação com as instituições sociais. Como *grupo sociocultural*, os alunos da EJA têm perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à educação escolar. Em particular, nas interações que têm lugar, ocasião e estrutura oportunizadas pelo contexto escolar e, mais do que isso, num contexto de *retomada da vida escolar* os sujeitos tendem a privilegiar os modos de relação com a escola que possam ser social e culturalmente compartilhados e, a partir desse marco sociocultural, valorizados.

A reflexão que queremos propor aqui considera, pois, que os alunos da EJA compartilham uma memória matemática coletiva, sociocultural, ao mesmo tempo presumida e construída no âmbito das interações discursivas. Eles não lembram por acaso, nem lembram qualquer coisa, nem lembram de qualquer jeito, nem lembram sozinhos. Ao expressar suas lembranças da matemática escolar, justamente *aquelas* lembranças e *naquelas* situações específicas, o aluno da EJA mobiliza os temas e os estilos que ele julga que aparecerão na atenção do ouvinte por efeito da interação verbal, efeito que ele antecipa e quer causar.

Aos educadores preocupados com a constituição dos alunos e das alunas da EJA como sujeitos de ensino e aprendizagem caberia, portanto, dispensar um cuidado especial às situações em que tais lembranças emergem nas aulas de matemática ou de qualquer outro assunto, tomando-as como instâncias de negociação de significados do saber escolar, como uma demanda *do presente*, do jogo interlocutivo, que pede uma reativação *seletiva* do passado.

LEMBRANÇA, METACOGNIÇÃO E NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Para melhor compartilhar com o leitor essa nossa reflexão, trago aqui um pequeno trecho de uma discussão sobre as expressões aritméticas, que teve lugar numa sessão realizada com alunos que iniciavam o equivalente à 5ª série, no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG¹, depois de no mínimo onze anos sem frequentarem a escola. Os alunos haviam resolvido a expressão proposta pela pesquisadora, a título de sondagem, sem que qualquer um deles tivesse logrado chegar ao resultado *correto*. Atendendo à solicitação desses alunos, a pesquisadora pôs-se a orientá-los sobre os procedimentos para resolvê-la:

20/5/98

943. **Pesq.:** Primeiro, eu faço as contas de dentro dos parênteses, tá vendo?
944. **Orlanda:** (...) que, às vezes, pode ser outra...
945. **Pesq.:** É, faz as contas de dentro dos parênteses.
946. **Lu(Luduvina):** (sussurrando) Elimina os parênteses
947. **ZE(José Eustáquio):** Em qualquer hipótese você tira, faz primeiro os parênteses?
948. **Pesq.:** Os parênteses.
949. **Lu:** Tinha isso mesmo: “primeiro eliminar os parênteses”
950. **ZE:** Anrã!
951. **Orlanda:** Depois, multiplico!
952. **Pesq.:** Não, depois os colchetes, depois as chaves.
(...)
955. **Pesq.:** Agora, entre as operações...
956. **Orlanda:** Eu sempre multiplico.

¹ Com a autorização dos alunos e, em alguns casos, por solicitação deles, seus nomes reais foram mantidos neste artigo. Na identificação dos turnos, foi preservada a numeração que receberam na transcrição completa das sessões em que se deram as interações aqui apresentadas. Parte desse material foi analisado em (FONSECA, 2001).

957. **Pesq.:** Não, resolvo os parênteses, por exemplo, (no quadro) dois mais três vezes cinco.

958. **Lu:** Pra eliminar os parênteses.

959. **Pesq.:** Pois é, mas como é que você vai “eliminar os parênteses” aqui neste caso? Primeiro eu faço a conta de vezes.

(...)

1023. **AC (Antônio Carlos):** Você fazendo aí que eu lembrei vagamente, assim muito por alto.

1024. **Lu:** Tinha isso mesmo: ‘o que fazer primeiro’

1025. **AC:** Tinha isso. Eu lembrei, mas aguça a memória fazer também.

1026. **Lu:** Você lembrou disso aí também porque viu em algum lugar.

1027. **AC:** Porque eu vi fazendo. Fazer eu não sabia.

1028. **Lu:** Isso é da quarta série.

1029. **Pesq.:** Às vezes não se vê isso na quarta série.

1030. **AC:** A única escola que eu voltei.

Logo na primeira seqüência, é interessante observar que, apesar da afirmação da pesquisadora no turno 943, garantindo a prioridade para a resolução da expressão entre parênteses, ainda paira dúvida sobre a correção ou, ao menos, sobre a universalidade desse procedimento: “Em qualquer hipótese você tira, faz primeiro o parênteses?” (turno 947).

Mas quando a aluna Luduvina resolve mobilizar sua lembrança, o jogo interlocutivo se redesenha e, como sujeito, Lu assume um novo lugar: o de portadora do selo de legitimação do procedimento, pelo re-conhecimento (e re-significação) da existência e da necessidade de obediência a certas convenções na matemática formalizada. Com efeito, a lembrança da aluna, ensaiada timidamente no turno 946 e afirmada na formulação consagrada: *primeiro eliminar os parênteses*, veicula-se também num enunciado evocativo que ao mesmo tempo a resgata e confirma: “Tinha isso mesmo.” (turno 949). É essa enunciação, mais do que o enunciado informal escolhido pela

pesquisadora no turno 943, que confere ali legitimidade ao procedimento de priorizar as operações entre parênteses, introduzindo no discurso uma voz que não é a de *uma* professora, de *um* livro didático ou de *uma* anotação no caderno, mas é a voz do ensino escolar da matemática, a voz e a autoridade culturalmente constituídas da memória da matemática escolar.

Flagramos, ainda, neste episódio, o que podemos chamar de *formulações metacognitivas*, por meio das quais os sujeitos organizam e expressam sua compreensão e observações sobre suas reminiscências da matemática escolar e sobre os processos que as desencadeiam. Pelo menos três hipóteses emergem com clareza considerável: aquela que reconhece no aprendizado escolar uma fonte privilegiada das lembranças (*isso é da quarta série*); a que aponta a recorrência, como responsável pelas lembranças (*você viu em algum lugar*); e uma terceira que enfatiza a influência do *fazer* ou do *ver fazer*, no presente, *aguçando a memória* (defendida por AC nos turnos 1023, 1025, 1027).

É comum, entre as alunas e os alunos adultos (mais do que entre jovens, adolescentes ou crianças), identificarmos um certo cuidado e mesmo um certo prazer em se pôr a pensar sobre o que pensam, e sobre como pensam. Essa disposição reflexiva pode estar associada a uma fase da vida em que se buscam *razões*, em oposição ao imediatismo que caracteriza e reflete a velocidade nas transformações na vida dos mais jovens. Mas os educadores devem prestar atenção e analisar com cuidado os comentários de natureza metacognitiva de seus alunos, pois essas formulações não se produzem apenas como compreensão ou observações do sujeito sobre a natureza de seus próprios processos mentais, mas “emergem de forma intencional em certos tipos de contextos discursivos” (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 44). Em geral, os sujeitos, alunos e alunas da EJA, mobilizam essa ou aquela formulação sobre o processo de rememoração diante de uma situação de alguma forma conflituosa, envolvendo dificuldades, divergências ou estranhamento em relação ao material lembrado ou ao fato de lembrá-lo. Dessa maneira, a formulação metacognitiva insere-se no

discurso para justificar, socializar ou *domesticar* os processos e os produtos da rememoração (e do esquecimento). Particularmente os alunos adultos da EJA parecem se debruçar sobre o próprio processo de aprendizagem, como que a procurar reconstituir uma malha de significados para os saberes escolares e, por essa reconstituição, conferir sentido à própria escolarização.

Gênero discursivo, inserção na cultura escolar e constituição de sujeitos de ensino e aprendizagem

Nesse mesmo movimento, os alunos da EJA também se remetem à mobilização das reminiscências matemáticas não só como um exercício de resgate de conceitos, procedimentos, diagramas, termos ou proposições da matemática, mas como oportunidade de reviver os sentimentos que envolveram sua relação com *aquela* matemática e de (re)elaborá-los a partir de uma reconstrução coletiva, realizada na interação discursiva da sala de aula: são “ocasiões de ‘re-sentir’ certos acontecimentos, às vezes de ser capaz de re-ordenar esses sentimentos para imaginar novas relações entre coisas conhecidas ou mundos completamente novos” (SHOTTER, 1990, p. 152).

Esse aspecto do processo de rememoração adquire um sentido particularmente relevante quando se desvela nas reminiscências da matemática escolar dos alunos da EJA. Falamos aqui de adultos que se dispõem a um novo esforço de aprendizagem, que não podem, naturalmente, desconsiderar seu passado escolar. O desafio de retomar esse passado não se identifica, no entanto, como um esforço de resgatar *fatos* matemáticos como se eles se encontrassem depositados nas memórias individuais, desligados uns dos outros e não envolvidos no emaranhado de relações tecidas por fatores ideológicos, pragmáticos, cognitivos, afetivos, lingüísticos, culturais, históricos. São essas múltiplas inter-relações, processadas e (re)elaboradas na participação dos diversos sujeitos nas interações discursivas de ensino-aprendizagem da matemática na escola, que compõem um gênero discursivo próprio da matemática escolar, cujo domínio é condição e expressão das possibilidades e limites de trânsito do sujeito nas malhas desse conhecimento.

Portanto, a relativa estabilidade dos enunciados que se produzem nas aulas, nos livros, na mídia ou em outras situações em que se fala de matemática escolar ou sobre matemática escolar nos sugere considerar um *gênero discursivo* próprio do ensino e da aprendizagem da matemática no contexto da escola e reconhecer na enunciação das reminiscências da matemática escolar, protagonizada pelos alunos da EJA, uma atitude de manifestação, de exercício ou de busca do acesso a esse gênero, tomado como uma das marcas de sua inclusão nesse universo socialmente valorizado da cultura escolar.

Ao enunciar suas reminiscências da matemática escolar, o aluno adulto poderá de algum modo facilitar o trânsito na disciplina matemática; porém, mais do que isso (e até para isso), esse aluno *reconstrói e exhibe* uma certa intimidade com o *gênero discursivo* próprio daquela instituição (que tem nos enunciados *didáticos* de matemática uma expressão típica), elemento decisivo para justificar ou forjar sua inclusão nela. É como se falar um pouco de *matematiquês escolento* legitimasse a inserção daquele aluno adulto na escola, revelando que, por ele compartilhar dos modos de expressar o pensar e o fazer da matemática escolar, não seria apenas *justo*, mas também *adequado* ocupar ali um lugar — de sujeito.

Se na escolarização de jovens e adultos se busca garantir um espaço de conquista, manifestação, confronto e exercício desse gênero, assumindo, mas problematizando sua valorização social, cabe, portanto, aos educadores, reconhecê-lo como tal, para que possam potencializar as possibilidades daquele espaço e os esforços, coletivos e individuais, mas sempre socioculturais, dos educandos jovens e adultos, constituindo-se como sujeitos de ensino e aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, D. A. *O ensino médio na educação de jovens e adultos: o material didático de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARRAHER, D. et alii. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, D. L. de. *A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Campinas.

DUARTE, N. *O ensino de matemática na educação de adultos*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FONSECA, M. C. F. R. *discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Campinas.

KNIJNIK, G. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (Org.). *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paydós, 1990.

MONTEIRO, A. *O ensino de matemática para adultos através do método da modelagem matemática*. 1991. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado de São Paulo/IGCE, Rio Claro.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática*. São Paulo: MST, 1994. (Caderno de educação; 5).

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa, MEC, 1997.

SHOTTER, J. In: MIDLETON, D.; EDWARDS, D. (Org.). *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós, 1990.

WANDERER, F. Educação de Jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático”. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu, (MG), 2001. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2001. p.1-15. (1 CD-ROM).

A MATEMÁTICA E A APROPRIAÇÃO DOS CÓDIGOS FORMAIS

Lucillo de Souza Junior

Quem nunca teve em sala de aula um aluno jovem ou adulto que sabe fazer contas de cabeça, mas não sabe passar para o papel? Leia este relato de experiência e descubra as estratégias utilizadas pelo autor para trabalhar o aprimoramento e a transposição de registros pessoais em códigos formais utilizados pela matemática. Aproveite e acompanhe as produções de uma de suas alunas.

Neide.

A experiência em foco resulta da minha vivência como educador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (Neja/Ufes), que atende jovens e adultos, funcionários da universidade ou moradores da comunidade externa.

Em 2000, minha turma de alunos ocupava uma sala no Hospital das Clínicas da Universidade, e sua constituição foi marcada pela presença de cinco mulheres, que assumiam papel decisivo no orçamento doméstico, e um homem.

Tomarei como referência para este trabalho a produção de uma aluna¹ — Neide, de 33 anos — que não havia freqüentado uma sala de aula formal até então, mas que foi adquirindo o domínio do código alfabético por meio da experiência escolar dos filhos e por motivação

¹ A aluna participou da apresentação de parte deste trabalho no II Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo em nov. 2000.

religiosa. Mesmo não tendo passado pela escola na infância ou por turmas de alfabetização de adultos, a aluna demonstrava domínio no uso da letra cursiva e lia pequenos textos.

A participação neste grupo foi de fundamental importância para a minha formação profissional. Como graduando (Licenciatura em Matemática), eu não conseguia ver sentido na ênfase com que o curso estava sendo oferecido, limitando-se à exploração de conteúdos do ensino fundamental e médio. Com minha entrada no Neja em 1999, pude ter contato com uma área da educação que não precisava somente de mais um professor de matemática. Percebi que na EJA o profissional de matemática possui um amplo caminho a seguir, pois está diante de algo ainda pouco estudado.

As concepções da EJA como formação humana e como direito à educação foram determinantes para a realização do trabalho. Durante o processo, fui ampliando a visão por meio do estudo e da prática. Fui deixando de lado as concepções que estão enraizadas em cada um de nós, no que se refere à educação de adultos como suprimento da escolarização perdida na infância, como suplência e mesmo sua redução à alfabetização. Pude ver que não estava trabalhando com alunos que queriam somente o certificado de conclusão de 1ª a 4ª séries. Na sala em que atuava, e em outras salas do Neja, havia alunos que estavam em busca de outro espaço de formação. Com isso, o trabalho foi diferente do realizado no ciclo regular e requereu a ampliação das concepções de conteúdo e currículo, uma vez que cada grupo apresentava suas especificidades.

Pude perceber que não seria um professor de matemática, mas um educador de jovens e adultos, ou seja, um profissional capaz de transitar por todas as áreas (Linguagem, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza), tendo domínio de uma em especial, a Matemática.

Para os alunos, saber que quem estava na sala de aula era um professor de matemática era tudo. A minha presença era o ideal para eles, pois poderiam trabalhar a matéria com mais frequência e de forma próxima ao modelo escolar. Para a maioria de nossos alunos,

matemática é fazer contas, contas e mais contas, deixando de lado momentos mais criativos, como o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas, o cálculo mental, a representação gráfica do pensamento e outras coisas que o modelo escolar não trabalha com o aluno adulto.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A partir da mobilização que foi desencadeada para a realização do Plebiscito da Dívida Externa, o Neja começou a se inteirar e a participar das discussões sobre o tema, o que levou o coletivo de educadores a decidir pela sua inclusão para estudo nas salas de aula.

Em agosto de 2000, iniciei o trabalho com essa temática. Durante os planejamentos, decidimos fazer um resgate histórico do processo de endividamento pelo qual passou e passa o Brasil. Utilizamos para isso o livro *O Brasil Endividado*², que traz referências históricas e econômicas da dívida, bem como outros materiais utilizados na campanha. Com várias leituras, analisamos as formas de crescimento da dívida externa.

Mas isso não era o suficiente; faltava mais consistência na análise. Para isso, elaboramos um trabalho que envolveria a matemática, pois concluímos que era o que faltava para fortalecer os elementos analisados anteriormente, ou seja, para mostrar como a dívida externa comportou-se em situações de pagamento ou não. Utilizamos essa situação, pois, para alguns, a questão da dívida não os atingia e por isso não conseguiam entendê-la.

Com base na discussão do grupo, criamos uma família com padrões semelhantes à dos alunos, ou seja, com dois ou três filhos, renda entre três e seis salários mínimos e que sempre faz compras no crediário.

² GONÇALVES, R.; POMAR, V. O Brasil endividado: como a nossa dívida externa aumentou mais de 100 bilhões de dólares nos anos 90. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

Resolvemos pautar o trabalho na resolução de problemas por considerarmos a estratégia de análise ideal, já que permitiria aos alunos uma libertação maior das amarras da escola formal e de seus problemas convencionais. Para tal, observamos alguns princípios, como, por exemplo, a elaboração de problemas que pudessem ser resolvidos pelo uso de vários algoritmos ou observando a análise de questões temporais.

Problema 01

Em 1º de janeiro de 2000, fiz, por necessidade, uma dívida de R\$ 100,00, pela qual pagaria R\$ 20,00 de juros por mês. Até o dia 1 de julho, eu não pude pagar nada pelo empréstimo. No dia 2 de julho, fiz um acordo com o credor e pagarei R\$ 25,00 por mês.

- a) Qual o valor da dívida em 1º de julho?
- b) Qual o valor da dívida em 31 de dezembro?

20	20	20	20	20	20	
40	40	40				
240						
5	5	5	5	5	5	30
10	10	10				1009

A aluna, por não possuir o domínio dos algoritmos, foi orientada a registrar o que pensava; com isso, ela registrou todo um processo de cálculo mental, que é a forma utilizada por ela no cotidiano para resolver as situações.

A solução do item (a) utiliza o agrupamento de parcelas (duas a duas) para representar os meses que ficou sem pagar a dívida, e depois soma esses agrupamentos, criando outros três valores, determinando por fim o resultado final. Veja que o registro do resultado não é R\$ 220,00, mas R\$ 240,00. O registro desse valor não influenciará o resultado do item seguinte, pois serviu apenas como uma representação gráfica do pensamento.

A solução do item (b) tem uma sutileza observada pela aluna: ela interpreta que, mesmo pagando R\$ 25,00 durante os outros seis meses, a dívida continuaria a crescer R\$ 20,00 todo mês. Conversando sobre as possibilidades de resolução, observou que a dívida total diminuiria R\$ 5,00 por mês, registrando para cada mês R\$ 5,00. A forma de registro segue a do item (a), ou seja, agrupamento e cálculo mental. Ao final, ela obtém como resultado o valor de R\$ 190,00, mas escrito de forma não padronizada, ou seja, a aluna faz a representação gráfica da forma como fala (10090).

É possível observar que o item (b) depende do item (a), e que o registro da resposta do item (a) (R\$240,00) não influenciou a resposta correta do item (b). Assim, começam a surgir escritas fora do padrão formal.

Problema 02

Em 1º de janeiro de 2001, passei por problemas financeiros e pude pagar apenas R\$ 15,00 por mês. Pagando essa quantia, em quantos meses a dívida seria de R\$250,00?

	J	F	M	A	M	J	J	A
190	20	20	20					
15	210	215	220					
	195	200	205	210	215	22	225	23
S	0	0	0					
235	24	245	250					
12 meses.								

Veja que a aluna inicia a resolução do problema com a transcrição do diálogo entre os monitores e a turma. Por meio do diálogo, são feitas indagações, a fim de que todos percebam o que está acontecendo com a dívida. O registro acontece com a utilização de uma tabela onde estão representados, na primeira linha, os meses, na segunda, os juros cobrados por mês e, na terceira, a soma R\$ 190 + R\$ 20. Só que a partir da terceira coluna esta operação fica perdida, e a quarta linha representa o valor final da dívida todo mês, isto é:

$$190 + 20 - 15 = 195$$

$$195 + 20 - 15 = 200$$

$$200 + 20 - 15 = 205$$

Dessa forma, percebe-se a seqüência criada (195, 200, 205, 210...250), ou seja, a dívida cresce R\$ 5,00 por mês. A resposta será dada pela quantidade de parcelas obtidas, sendo que cada parcela representa um mês.

A representação de alguns números terminados em zero é feita de forma inadequada (22 para 220, 23 para 230 e 24 para 240), enquanto a escrita dos números 200 e 210 está dentro do padrão. Contudo, em momento algum essa escrita inadequada impede a solução adequada do problema.

Problema 03

Se a dívida parasse em R\$ 250,00, em quantos meses seria paga, utilizando para tal R\$ 15,00 por mês?

15	15	15	15	15	15	15	15
	13	45	85	7	65	5	35
15	15						

A resolução desse problema por dois alunos envolveu a utilização do algoritmo da divisão, mas a obtenção da resposta esperada não foi possível: a interpretação do resultado foi inadequada, pois tinha resto diferente de zero. Para esses alunos, a utilização do algoritmo correto não foi associada à interpretação do resultado obtido. Já a aluna Neide, utilizando a mesma forma de resolução dos itens anteriores, obteve a resposta desejada, considerando um mês a mais, em que teria que pagar R\$ 10,00 ou R\$ 15,00.

A soma das parcelas agrupadas duas a duas tem como resultado R\$ 30, mas escreve 13. E ao somá-las obtém-se o total de R\$ 255,00.

Ao final deste período, conseguimos colher algumas impressões sobre a relação entre a dívida da família e a dívida externa: “Dessa forma, a dívida do Brasil e da família não acabam nunca.”.

Com os elementos de registro indicados, constatamos a necessidade de trabalhar com alguns integrantes do grupo a escrita dos números, pois essa não era uma necessidade apenas da aluna em destaque. A forma escolhida foi a utilização do Quadro Valor de Lugar (QVL), com cédulas falsas no lugar de palitos.

EXPLORANDO A DESCONTEXTUALIZAÇÃO

Este foi um momento em que não utilizamos a contextualização, porque entendemos que é um momento específico para um trabalho sem uma situação problema.

Utilizamos o QVL sem marcar as posições da unidade, da dezena e da centena para que as alunas utilizassem o conhecimento que possuíam sobre o valor posicional dos números, utilizado durante o cálculo mental.

Com o final do Plebiscito da Dívida Externa, começamos a explorar um item comum em sala de aula, ligado a problemas de estrutura óssea. O primeiro tema foi a osteoporose.

Com uma matéria de jornal, trabalhamos as questões levantadas pela turma: vitaminas, sais minerais, alimentos saudáveis etc., e utilizamos a matemática como suporte para algumas situações.

Novamente a resolução de problemas foi explorada. Utilizando os dados da reportagem, elaboramos o seguinte problema:

Problema 04

Sabe-se que 13% dos homens do mundo possuem tendência a ter osteoporose. Em uma cidade com 5000 (cinco mil) homens, quantos tendem a ter osteoporose?

A primeira dúvida foi saber como trabalhar a porcentagem. Por isso procurei saber como faziam para identificar 10% de algum valor, por ser este um valor de domínio comum. Por fim, eles responderam que 13% de 100 é igual a 13.

Com esse valor, informei que poderiam somar parcelas iguais a 100 desde que somassem a mesma quantia de parcelas de 13, ou seja, estávamos utilizando o princípio da proporção. Se estivessem em uma escola formal, este seria um conteúdo não visto nesta etapa de certificação.

A aluna Neide utilizou esta relação para resolver o problema:

The image shows handwritten work by a student named Neide. At the top, there are several rows of the number '100' followed by '13', with some '1000' and '2000' written above. To the right, there are calculations: '1000 - 130', '2000 - 130', '3000 - 130', '4000 - 130', and '5000 - 130'. Below this, there are three columns of '100' followed by '13', with a vertical line separating them. At the bottom, there is a row of '5000' followed by '130' and the word 'homens' written below it.

Utilizando a estratégia dos problemas anteriores, agrupou a relação 100 – 13 em dez tabelas, com duas colunas e cinco linhas cada, totalizando em cada tabela 500 habitantes e 65 pessoas com tendência a osteoporose.

Ao organizar os dados em tabela, ordena os números da forma padrão, ou seja, unidade sob unidade, dezena sob dezena e centena sob centena.

A soma das parcelas de 100 é feita por cálculo mental, mas a soma das parcelas 13 é feita pelo registro escrito. A aluna soma unidade com unidade e dezena com dezena. Com isso, pode-se perceber o seu domínio do valor posicional dos algarismos.

Problema 05

Sabe-se também que 40% das mulheres do mundo possuem tendência à osteoporose. Em uma cidade com 5000 (cinco mil) mulheres, quantas tendem a ter osteoporose?

The image shows a student's handwritten work on a grid. The word "mulheres" is written at the top right. The work consists of a table with two columns and five rows. The first column contains the number 1000 repeated five times, and the second column contains the number 400 repeated five times. The third column shows the results of multiplying 1000 by 400, with the first two rows resulting in 2000 and the last three rows resulting in 400. A horizontal line is drawn under the 400s, and the sum 2000 is written below it. The word "mulheres" is written in the top right corner of the grid.

1000	x 400	2000
1000	x 400	400
1000	x 400	400
1000	x 400	400
1000	x 400	400
		2000

Para a resolução desse problema, propus um desafio à aluna: que o registro fosse reduzido, pois ela possuía o domínio de estratégias para resolver o problema. E ela conseguiu: realizou a atividade organizando a informação – de cada 100 mulheres, 40 tendem a ter osteoporose, em 1000 – 400.

Nessa atividade, vimos que o trabalho com o QVL, com a leitura de textos com números significativos e com a escrita por extenso dos números em nossos textos³ (ver problemas 04 e 05) são estratégias válidas.

Pudemos também observar que todo o trabalho se desenvolveu de forma diferente dos padrões escolares. Em momento algum foi mostrado à aluna como deveriam ser resolvidos os problemas, nem houve a preocupação com operações, mas sim com a valorização do cálculo mental. Essa valorização não vem com a abertura de tempos definidos para tal, mas com a aceitação do cálculo mental como um recurso utilizado constantemente pelo aluno para a resolução de muitas situações.

Em grande parte deste trabalho exploramos conteúdos escolares que não estão restritos à certificação almejada pela educanda — 1ª a 4ª séries. Foi possível trabalhar com os seguintes itens:

- Estatística – não houve o trabalho de confecção de gráficos, mas de organização de informações. As informações em questão eram o próprio pensamento, que precisava ser registrado de forma organizada para que uma outra pessoa pudesse ler e entender. No início, a aluna organizava as informações em forma de tabelas com apenas duas linhas, pois estas atendiam à situação. Depois, passou a organizá-las em forma de colunas, só que com muito mais linhas, pois a situação exigia.
- Resolução de problemas e cálculo mental – com a utilização de problemas que envolvem situações do cotidiano, a aluna pôde utilizar o cálculo mental como uma ferramenta importante: sendo uma situação real, conseguiu dominar todas as operações que realizava, mesmo que os registros não fossem apresentados na forma padrão. A utilização de problemas do cotidiano foi significativa, pois podem-se estudar situações vivenciadas no gerenciamento do orçamento doméstico.

³ Em todos os textos expostos à turma, os números são escritos por extenso.

- Proporção – noção utilizada continuamente com a turma, pois é de uso cotidiano e não podemos limitar o seu uso a algumas etapas da certificação. A proporção receberá em momentos diferentes nomes diferentes: proporção, regra de três, função do 1º grau, progressão aritmética etc.

A atuação do profissional deve ser de troca com o educando, já que as situações exploradas e os resultados obtidos só foram possíveis porque houve um diálogo constante entre a aluna e a dupla de monitores.

Esse diálogo é entendido como o princípio básico de uma relação pedagógica que incentiva a autonomia do pensamento e da expressão desse pensamento. O respeito entre as partes no que se refere à produção da aluna e aos objetivos que eu buscava como educador foi fator fundamental para a transposição e o aprimoramento do código pessoal da aluna para o código formal. Não buscava neste momento apenas as respostas corretas para as situações propostas, mas o desenvolvimento de estratégias adequadas para resolvê-las.



Epílogo



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO GOVERNO LULA*

*Ricardo Henriques
Timothy Ireland*

I. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro representa um dos mais importantes instrumentos da promoção do desenvolvimento com igualdade em nosso país. Hoje ele ainda não atende com qualidade à exigência de democratização. A desigualdade marca os sistemas de ensino: desigualdades regionais, sociais, étnicas, que parecem perpetuar, através da educação, a desigualdade da sociedade brasileira. O ensino fundamental atinge a mais de 96% de nossas crianças, mas sua qualidade está abaixo do necessário. O ensino médio é restritivo e carece de resolutividade. O ensino técnico e profissional ainda não está ao alcance da grande maioria dos jovens que dele devem se beneficiar. O sistema de ensino superior conta com ampliação de oferta sem garantia de qualidade e, nele, o sistema federal, embora dotado de grande competência, enfrenta restrições imensas tanto de financiamento quanto de autonomia.

* Texto extraído do Relatório sobre o programa brasileiro de Educação de Jovens e Adultos, apresentado pelo Ministério da Educação no encontro *South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*, realizado em junho de 2005, na cidade do México. Na elaboração deste Relatório, o Ministério da Educação contou com o apoio da Representação da UNESCO no Brasil e das professoras Eliane Ribeiro Andrade e Jane Paiva. O presente texto contou com a colaboração da gestora Andréa Oliveira.

O diagnóstico da educação brasileira aponta a urgente necessidade de renovação da agenda e de ampliação do empenho, de toda a sociedade e dos governos, para superar suas limitações evidentes e amplamente identificadas. Vale lembrar que o sistema de educação é organizado em níveis complementares de competência. Portanto, a agenda para a educação brasileira deve também resultar de uma ampla articulação entre os três níveis de governo – federal, estadual e municipal – para que os esforços sejam conjugados de modo a produzir resultados no menor tempo possível. A transformação da educação é tarefa de gerações, e o futuro deve começar agora.

Alguns princípios orientam as diretrizes das políticas que estão sendo implementadas no campo da educação:

- a) a educação é um bem comum e fator estratégico para a nação, para valorização de seu passado, fortalecimento de seu presente e criação de seu futuro;
- b) como direito subjetivo, é fator de transformação pessoal e de participação na cidadania, devendo ser acessível a todos, em todas as fases da vida;
- c) deve ser fator de justiça social, oferecendo equidade de oportunidades a todos os cidadãos, contribuindo para a redução das desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais;
- d) a qualidade é indispensável para a garantia do papel social e político da educação.

Discutir a renovação da agenda da educação no Brasil exige enfrentarmos os elementos que sustentam a desigualdade no país. Desigualdade que remete a forte heterogeneidade na distribuição da educação de qualidade entre os brasileiros ao longo da história. Desigualdade elevada e persistente. Discutir a educação implica, portanto, discutir as bases de um projeto de nação e de um modo de desenvolvimento.

O Ministério da Educação organiza sua estratégia de ação a partir de quatro eixos principais que, associados ao acompanhamento de diversos elementos de nossa agenda de trabalho, concedem nitidez à prioridade política e institucional de criação de novas bases de um modelo de educação para o país:

- a) em primeiro lugar, estabelecimento de um pacto de qualidade pelo ensino básico associado a uma redefinição do seu financiamento;
- b) a articulação entre inclusão educacional e alfabetização define uma abordagem prioritária de superação do elevado passivo histórico em termos de desigualdade educacional;
- c) a educação profissional e tecnológica assume um novo papel diante dos parâmetros da sociedade do conhecimento;
- d) a reforma do ensino superior apresenta-se como reordenadora dos campos de produção do saber e definição dos marcos de um processo de desenvolvimento sustentável.

Os quatro eixos de ação do Ministério da Educação são articulados e se combinam num círculo virtuoso de transformação a partir dos princípios enunciados. É fundamental que a educação seja compreendida como um sistema, tanto na trajetória de cada indivíduo dentro de cada nível, como na exigência de uma articulação entre os níveis. O sistema também está expresso na distribuição das responsabilidades constitucionais entre os entes federativos¹.

2. ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

O governo brasileiro reconhece que, embora o país tenha conseguido, nas últimas décadas, significativos avanços no campo da educação, notadamente em relação à educação de jovens e adultos, muito ainda há por fazer, especialmente no enfrentamento dos diversos tipos de *analfabetismos*: da educação, da cultura, da política e da cidadania. Nesse sentido, os números da exclusão educacional são contundentes. São 65 milhões de jovens e adultos, com mais de 15 anos de idade, sem o ensino fundamental completo. Desses 65 milhões, 33 milhões são analfabetos funcionais que sequer completaram a 4^a série, e 14,6

¹ GENRO, T. Diretrizes para a agenda em educação no Brasil. In: REIS, V. *Fórum Nacional, 2004* Brasília: MEC, 2004. (mimeo).

milhões são analfabetos absolutos (PNAD, 2003). Especificamente entre 15 e 24 anos de idade — uma faixa geracional significativa, jovem, que prenuncia a massa crítica futura do país — 19 milhões não completaram o ensino fundamental e quase três milhões são analfabetos absolutos. Números que ilustram a necessidade de resgatar a educação como direito de todos, de jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino. No ensino fundamental, de cada 100 alunos que o iniciam apenas 51 concluem a 8ª série. Cerca de sessenta por cento das crianças que concluem a 4ª série não são leitores fluentes. E essa é uma média nacional: se retirarmos da amostra as capitais e alguns dos maiores municípios do país esse indicador atinge níveis ainda mais inquietantes. Quando se considera o ensino médio, tem-se 42% dos jovens concluintes em estágios crítico e muito crítico de desenvolvimento de habilidades de leitura. Tal realidade, fortemente associada a restrições culturais, econômicas, de desemprego e habitacionais, define o quadro que reserva à educação de jovens e adultos uma demanda de cerca de sessenta milhões de brasileiros.

Os dados do analfabetismo não são, entretanto, homogêneos. Há diferenças nessas taxas quando se analisa o recorte geográfico, de gênero e de raça/etnia. As maiores taxas de analfabetismo encontram-se na região Nordeste. Na média nacional, o analfabetismo entre os negros (12,9%) é mais de duas vezes superior ao verificado entre os brancos (5,7%). O problema se agrava na região Nordeste, onde se encontra um analfabeto em cada cinco pessoas negras. Com relação ao gênero, não se verificam grandes discrepâncias: do total de analfabetos, 52% são do sexo feminino.

Nesse contexto, a alfabetização expressa a prioridade política definida pelo presidente Lula, desde o início do governo. Alfabetização como portal de entrada à condição cidadã, que promove o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida. Para a população jovem e adulta que não teve acesso à escola, não se pretende reservar apenas uma etapa abreviada de alfabetização. A alfabetização passa a ser diretamente articulada com o aumento da escolarização de jovens e adultos.

De 2003 até 2005, as mudanças mais significativas nos critérios adotados se referem à mudança de concepção política sobre o direito

de todos, reconhecendo o direito à educação como um direito humano fundamental, que exige, em certos momentos, um atendimento especial para segmentos da população estruturalmente fragilizados. Como o direito é de todos, e a concepção ética e histórica que o embasa entende que assegurar esse direito impõe o reconhecimento da diversidade de realidades e de sujeitos, as políticas para a área exigem o concurso da sociedade e do poder público, buscando redizer o sentido de parceria, desgastado ao longo dos anos. Educação tratada como parte do processo de construção de cidadania consciente e ativa, respeitando a pluralidade e a especificidade dos sujeitos.

A agenda para a educação brasileira, para isso, está sendo construída a partir de uma ampla articulação entre os três níveis de governo – federal, estadual e municipal – e da sociedade como um todo, para que esforços conjugados produzam resultados no menor tempo possível, buscando enfrentar os principais desafios da dívida histórica do país no que se refere à educação, não de forma pontual, mas na perspectiva da educação continuada, estabelecendo compromissos que remetam à democratização dos sistemas de ensino e à criação de instrumentos que garantam a educação para todos.

O Ministério da Educação organiza sua estratégia de ação dando prioridade à articulação entre inclusão educacional e alfabetização. Além de *direito*, a articulação entre alfabetização e os programas de inclusão social é estratégica e reordenadora dos horizontes de cidadania. Articulação no interior da esfera federal e também com os programas locais de estados e municípios; articulação da alfabetização com o Programa *Bolsa Família*, permitindo significativo foco sobre a população em condição de extrema pobreza. A agenda de alfabetização e de educação de jovens e adultos compõe, efetivamente, a dimensão estrutural de *inclusão*. A articulação com cursos de profissionalização explicita o papel da alfabetização como portal de entrada da inclusão e da cidadania.

O tratamento de destaque concedido à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, contemplando a alfabetização e todo o processo de aprendizagem – formal ou informal – expressa,

portanto, os contornos de uma agenda orientada pela articulação entre o aumento da qualidade dos sistemas de ensino e a construção das bases para a equidade e a inclusão educacional, considerando, de forma prioritária, os elementos da diversidade étnica, racial, cultural e regional da população brasileira.

Nessa perspectiva, como primeiro passo, o MEC inaugurou, pela primeira vez na história de sua estrutura administrativa, uma secretaria destinada ao campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad traduz eixos organizadores de ação. Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida, sobretudo para os milhões de brasileiros que ainda não se beneficiaram do ingresso e da permanência na escola. Alfabetização expressa a prioridade política e o foco na cidadania, determinados pelo presidente Lula. Diversidade, enfim, para explicitar uma concepção forte não só de inclusão educacional, mas, sobretudo, de respeito, tratamento e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

3. O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: INCLUSÃO E CONTINUIDADE

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad vem investindo progressivamente em programas, projetos e ações destinados a conferir a jovens e adultos brasileiros a oportunidade de ingressar na escola e concluir a educação básica. Ao Ministério, como representante da União, cabe uma atuação redistributiva² e articuladora, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 9.394/96.

² Entende-se por ação redistributiva da União o suporte financeiro a programas, projetos e ações educacionais, visando minorar as disparidades econômicas, políticas e sociais.

Nesse sentido, uma das estratégias do MEC é de apoio e financiamento de ações de alfabetização de jovens e adultos, junto a secretarias estaduais de educação, prefeituras municipais, organizações não-governamentais e empresas privadas, entre outras, em todas as unidades da federação brasileira, por meio do Programa *Brasil Alfabetizado*. Lançado pelo Governo Federal em 2003, o *Brasil Alfabetizado* tem como objetivo prioritário a inclusão educacional, pelo caminho da efetiva alfabetização de jovens e adultos com quinze anos ou mais que não tiveram acesso à leitura e à escrita, com vistas a promover a perspectiva do direito à educação, iniciando o caminho de continuidade no nível do ensino fundamental. O Programa pretende, assim, ser um portal de entrada à cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida.

Partindo da compreensão de que os programas de alfabetização não devem ter um fim em si mesmos, o MEC adotou uma concepção de Educação de Jovens e Adultos, tendo como meta a *continuidade* que garanta a ampliação da escolaridade da população brasileira³. Nessa perspectiva, em articulação com o Programa *Brasil Alfabetizado*, o MEC vem desenvolvendo também o Programa de *Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Programa Fazendo Escola*, destinado ao cidadão que não teve a oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental na idade escolar “própria” (dos sete aos catorze anos), tendo como objetivo *contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do país, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completaram o ensino fundamental*.

³ Embora a maioria absoluta das crianças de sete a catorze anos (97%) tenha acesso à escola regularmente, menos de setenta por cento conseguem concluir a 8ª série do ensino fundamental, o que contribui para rebaixar a média de anos de estudo da população (IPEA, 2005).

O Programa é oferecido pelo *Ministério da Educação em conjunto com os governos estaduais e municipais, por meio da transferência, em caráter suplementar*, de recursos referenciados ao número de alunos matriculados no sistema. A Secad é responsável pela formulação das políticas para a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, para o *estímulo e o acompanhamento da implantação da educação de jovens e adultos* nos sistemas estaduais e municipais de ensino e em subsídio às decisões dos executores quanto à utilização dos recursos.

O desafio que se impõe, na atualidade, é articular a alfabetização com as demais etapas da Educação de Jovens e Adultos, considerando que essa fase deve ser compreendida como o início de um processo autônomo de aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva de contribuir para avançar no campo dos direitos à educação, do conhecimento, da cultura, da memória, da identidade, da formação e do desenvolvimento pleno dos sujeitos jovens e adultos.⁴

4. RECONFIGURANDO O CAMPO DA EJA

O momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um amplo diálogo que aponta para uma reconfiguração mais pública da educação de jovens e adultos. Quanto às concepções de EJA correntes, ainda que saiba da distância entre as formulações e as práticas, o MEC vem adotando enfoques de alfabetização e de educação de jovens e adultos mais amplos, intersetoriais, visando a incorporá-las ao sistema nacional de educação, pelo fato de não ser mais possível tratá-las de forma isolada dos sistemas de ensino (formal,

⁴ ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. *Diálogos em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 22.; LDB n. 9.394/96, Arts. 1º e 2º.

governamental), e também por não ser razoável excluir o não-formal, pelas inúmeras possibilidades e riqueza que apresentam para essa importante área da educação.

Para atender a essa forma de pensar a alfabetização e a EJA, o MEC está orientado por uma agenda que busca articular o aumento da qualidade dos sistemas de ensino e a construção das bases para a equidade e a inclusão educacional, considerando, de forma prioritária, os elementos da diversidade étnica, cultural e regional da população brasileira. Em 2005, o Programa Brasil Alfabetizado atenderá a 2,2 milhões de jovens e adultos, em mais de 4.000 municípios, investindo R\$220 milhões, dos quais setenta por cento para estados e municípios e trinta por cento para ONGs e IES. Ao mesmo tempo, o redesenho do Programa Fazendo Escola garante o atendimento de todos os 3.342.531 alunos matriculados em EJA (conforme Censo Escolar Inep/2004), em 4.175 municípios, com um investimento de R\$486 milhões.

Vale resgatar, para compreender o compromisso do Ministério, um excerto da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem⁵ seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente.

Para isso, o MEC/Secad vem construindo uma nova institucionalidade para a educação de jovens e adultos baseada num processo de articulação, concertação, reconhecimento e interlocução com um conjunto de órgãos, entidades e atores sociais que desempenham diversos papéis no campo da EJA. No plano

⁵ UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*: agenda para o futuro da educação de adultos; Confintea V, Hamburgo, 1997. Brasília: MEC, 1998.

governamental, desenvolve ações junto com os Ministérios do Trabalho e Emprego (MTE), da Saúde (MS), do Desenvolvimento Social (MDS) e da Justiça (MJ) bem como as Secretarias de Aquicultura e Pesca, de Igualdade Racial, de Juventude e de Direitos Humanos. No âmbito da sociedade civil, criou, em 2003, a Comissão Nacional de Alfabetização e, posteriormente, ampliou a sua abrangência para incluir a educação de jovens e adultos. Do ponto de vista da oferta, um elemento fundante da consolidação da EJA é a necessária orquestração entre a atuação dos governos federal, estaduais e municipais, articulando, entre outros órgãos representativos, o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como parceiros na construção da política pública de EJA. Isso significa, além da prioridade no acesso aos recursos federais destinados a essa modalidade, uma busca de construção coletiva das alternativas para a expansão da EJA, bem como para uma reconfiguração dessa modalidade de ensino, visando atender às especificidades dos alunos jovens e adultos.

Essa articulação não se restringe aos entes federativos, pelo contrário, busca aliados entre todos aqueles que historicamente já atuam em EJA, reconhecendo que os verdadeiros sujeitos da história da EJA no Brasil, além dos próprios jovens e adultos, são coletivos, representantes de governos, organizações não-governamentais, organismos internacionais, trabalhadores e patrões, sindicalistas e movimentos sociais, que de alguma forma estão fazendo a EJA, na complexa e diversa realidade brasileira. Esses coletivos são muito bem representados pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, uma experiência rica que tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil desde 1996⁶.

⁶ IRELAND, T.; MACHADO, M. M.; IRELAND, V. E. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, S. M. P. (Org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: Inep, 2005. p. 94-95.

No reverso, o MEC busca melhorar as competências profissionais da área: pesquisas, avaliações, documentações, comunicação, formação, publicações. Ao mesmo tempo, envida esforços para formar uma nova geração de quadros profissionais em EJA, em níveis federal, estadual e municipal, concorrendo, para isso, com linhas de financiamento que possibilitam a autonomia de desenhos para projetos locais, em atendimento às exigências da contemporaneidade e da concepção de formação do professor, de longos anos constituída e recriada por associações nacionais que se debruçam sobre a questão e que interferem, pelo acúmulo de conhecimento produzido, nas políticas da área, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. A certeza que anima o governo é a de que, após um longo período de negligência e descrença em torno da alfabetização e educação de jovens e adultos, existe um espírito de revitalização e renovação. Concepções e práticas mais amplas, trazendo novos elementos, vêm sendo disputadas para todo o cenário da educação e da aprendizagem, desafiando paradigmas convencionais em todas as esferas, considerando que o alcance e as necessidades da vida dos sujeitos e dos grupos sociais se transformaram essencialmente nas últimas décadas e, portanto, que é necessário criar ambiente e sociedades letradas.

Os desafios centrais do MEC/Secad, hoje, estão em saldar a enorme dívida histórica do país no tocante à educação, comprometendo-se com a democratização dos sistemas de ensino e a criação de instrumentos que garantam a educação para todos como direito humano fundamental. Não se trata apenas de oferecer alfabetização ou escolarização por um curto tempo, mas fazer valer os sentidos da EJA fixados em Hamburgo, que assentam a educação como chave para o século XXI e consideram a humanização dos sujeitos como uma resultante de aprendizagens que se dão ao longo de toda a vida.



AUTORES

Maria Clara Di Pierro – Professora da Faculdade de Educação da USP. Doutora em Educação. E-mail: mcpierro@usp.br

Antonio Munarim – Coordenador de Educação no Campo – SECAD/MEC. Doutor em Educação pela PUC/SP. E-mail: antonio.munarim@mec.gov.br

Zenaide Maria Santos – Coordenadora Pedagógica da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas. Licenciada em Letras e especialista em Estudos Literários pela Uneb-BA. E-mail: zenesantos@terra.com.br ou seduc@alagoinhas.com.br

José Carlos Barreto e Vera Barreto – Assessores e pesquisadores do Vereda – Centro de Estudos em Educação. Graduação em Pedagogia e em Ciências Sociais, respectivamente. E-mail: veredacentro@uol.com.br

Margarida Bulhões Pedreira Genevois – Coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e membro da Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Magda Becker Soares – Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Graduação em Letras, Pós-graduação em Educação. E-mail: mbecker.soares@terra.com.br

Timothy Ireland – Diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – SECAD. Professor cedido da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: timothyireland@mec.gov.br

Marisa Brandão – Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet/RJ. Mestre em Educação pela UFF. E-mail: marisa@correio.cefet-rj.br

Maristela Miranda Bárbara – Assessora da Secretaria Nacional de Formação da CUT. Psicóloga pela PUC-SP. E-mail: maristela@cut.org.br

Maria Kahn – Instituto Socioambiental – ISA. Antropóloga.

Paulo César Rodrigues Carrano – Professor da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: carrano@domain.com.br

Joana Célia dos Passos – Consultora da Coordenação-Geral de Educação no Campo – Secad/MEC. Mestre em Educação. E-mail: joana.passos@mec.gov.br

Maria Cristina Vargas – Membro do Coletivo Nacional de Educação do Movimento Sem Terra. E-mail: cristinamst@yahoo.com.br

Ana Lúcia Silva Souza – Assessora e pesquisadora do Litteris – Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem.

Cláudia Lemos Vóvio e Maurilene de Souza Bicas – Assessoras da Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. Mestre e Doutoranda em Educação pela USP, respectivamente. E-mail: claudia@acaoeducativa.org e lane@acaoeducativa.org

Anézia Viero, Cléa Penteado e Sandra Rangel Garcia – Equipe de coordenação do Seja de Porto Alegre-RS. E-mail: anezia@smed.prefpoa.com.br

Miguel Arroyo – Professor titular da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: arroyo@goldenlink.com.br

Inês Barbosa de Oliveira – Professora da Faculdade de Educação da UERJ. Doutora em educação pela Université des Sciences Humaines de Satrasbourg. E-mail: inesbo@terra.com.br ou inesbo2002@yahoo.com.br

Roseli Salete Caldart – Pertence ao Coletivo Nacional de Educação do MST e à Coordenação Pedagógica do Iterra. Doutora em educação pela UFRS. E-mail: roseli@portoneb.com.br

Tânia Dauster – Professora e Pesquisadora da PUC-Rio. Doutora em Antropologia Social - Museu Nacional (UFRJ).

Ana Maria de Oliveira Galvão – Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Graduação em Pedagogia (UFPE), Mestrado e Doutorado em Educação (UFMG). E-mail: anamgalvao@uol.com.br

Graça Helena Silva de Souza – Profissional da UERJ - Programa Invest/UERJ de escolarização básica para funcionários da Universidade. Pedagoga com habilitação em Educação de jovens e adultos pela UERJ. E-mail: gracahelenasouza@bol.com.br

Antônio José Lopes (Bigode) – Professor de matemática e autor de livros didáticos. Doutorando na Universidad Autónoma de Barcelona.

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca – Professora doutora da Faculdade de Educação da UFMG. Licenciada em matemática. Mestre em educação matemática e doutora em educação. E-mail: mcfrfon@uai.com.br

Lucillo de Souza Júnior – Educador do Núcleo de Jovens e Adultos – Neja do Centro Pedagógico da UFES. Licenciado em matemática. E-mail: lucillo@zipmail.com.br ou lucillo@bol.com.br

Ricardo Henriques – Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Professor licenciado da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ricardohenriques@mec.gov.br

Timothy Ireland – Diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – SECAD. Professor cedido da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: timothyireland@mec.gov.br

