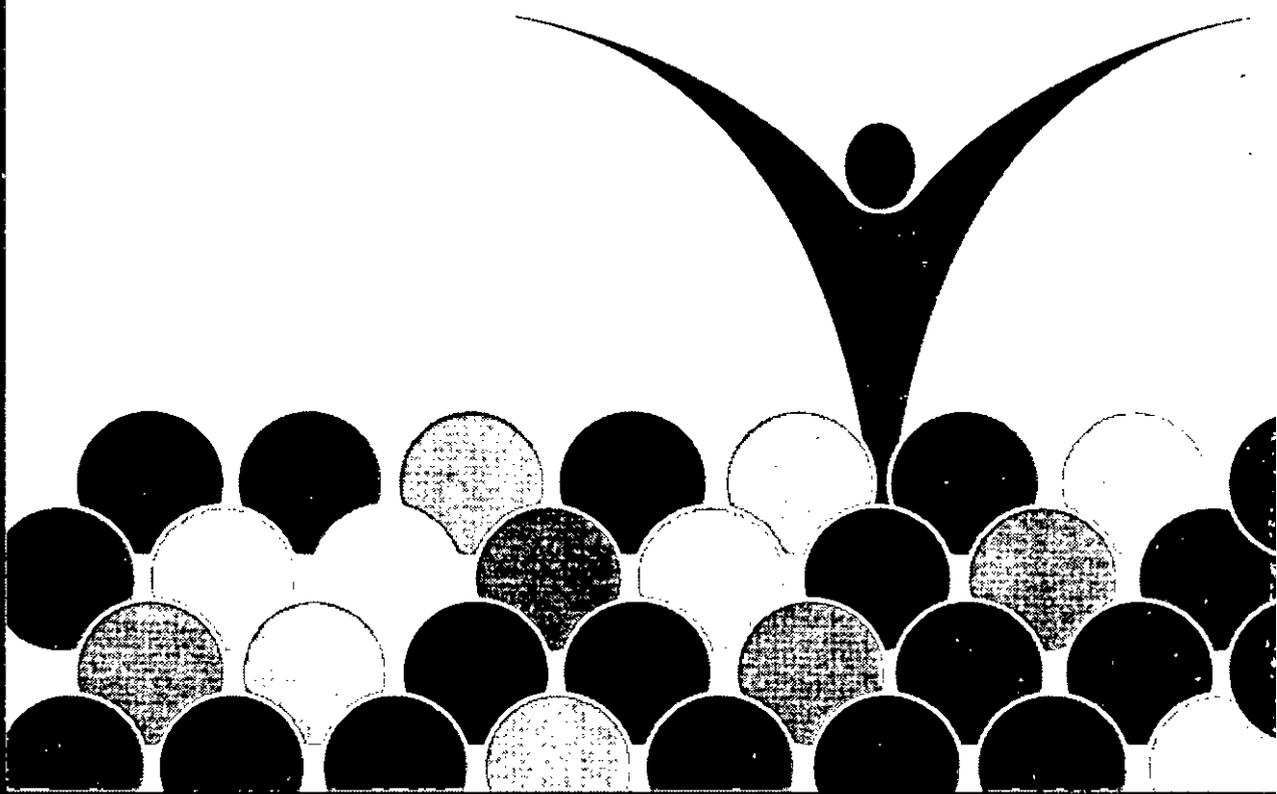




**Uma nova EJA para São Paulo  
na perspectiva da qualidade social da Educação**

02 de junho a 03 de julho de 2003

Reorganização e Reorientação Curricular da EJA  
DOM 22/05/03



**E  
J  
A**

2001 - 2004

**Exercício de Cidadania**

## **Projeto de Reorientação e Reestruturação Curricular para a EJA: Construindo mais uma etapa do processo**

Desde 2001, ao definir suas diretrizes – *Democratização do Acesso e Permanência, Democratização da Gestão e Democratização do Conhecimento: Qualidade Social da Educação*<sup>1</sup> – a Secretaria Municipal de Educação (SME), indicava a escolha que fez ao assumir a gestão: investir na educação como direito de todos.

Um número considerável de pessoas jovens e adultas analfabetas e com pouca escolaridade existente na cidade de São Paulo, associado ao propósito da SME de diminuir o analfabetismo, ampliar o acesso, aumentar a escolaridade e melhorar a qualidade da educação, exigiu que o investimento na EJA fosse feito para além do espaço escolar, como por exemplo, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos — MOVA-SP.

A reconstrução do MOVA-SP, realizada em parceria com os Movimentos Sociais envolve, até o momento, 133 entidades conveniadas que atendem em torno de 25 mil educandos em seus núcleos de alfabetização.

Na Rede Municipal de Ensino, além dos cursos de EJA, primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, conhecidos como Suplência I e II, que atendem em torno de 130 mil educandos, temos os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, criados a partir da avaliação realizada nos Centros Municipais de Ensino Supletivo – CEMESs, que atendem cerca de 10 mil educandos.

Tais iniciativas permitiram ampliar o número de jovens e adultos atendidos pela EJA, mas é preciso ampliar mais, pois ainda existem muitos jovens e adultos sem escolarização na cidade de São Paulo. Entretanto, não basta ampliar o acesso: é preciso garantir a aprendizagem e a permanência desses alunos na escola. Para isso, estamos propondo repensar o modelo de educação oferecido a estes educandos por meio do processo de reestruturação e reorientação curricular.

A Divisão de Orientação Técnica – Educação de Jovens e Adultos (DOT-EJA) buscando articular todas as ações, priorizou em 2001 e 2002 a reconstrução do MOVA-SP, a avaliação dos CEMESs/criação dos CIEJAs e, a partir de 2002, voltou-se para os cursos de Educação de Jovens e Adultos – Primeiro e Segundo Segmento do Ensino Fundamental I e II. É importante destacar que estas ações ainda são insuficientes e o desafio é enorme.

---

<sup>1</sup> Revista Educação, n° 1, SME, 2001.

Para isso, convidamos a todos os educadores diretamente envolvidos com essa modalidade para uma reflexão sobre a *EJA que temos*, a *EJA que queremos* e sobre os *desafios* que se apresentam para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade, que leve em conta o tempo e o espaço do educando jovem e adulto, que respeite seus sonhos, suas necessidades e seu modo de vida. Uma escola que possibilite ampliar seus horizontes enquanto ser humano, desenvolver sua capacidade de articular-se no meio em que vive, desempenhar com autonomia suas atividades profissionais e ser participe dos processos de mudança da sociedade.

Essa participação não pode ser meramente formal, deve ser efetiva em todos os movimentos – o olhar crítico para a realidade da escola, a análise das questões advindas deste olhar crítico, o aprofundamento dos temas emergidos, a formulação de políticas públicas, a tomada de decisões...

Em outubro de 2002, iniciamos a discussão com as equipes de EJA dos NAEs. Realizamos encontros nos quais cada um trouxe suas preocupações, suas expectativas e esperanças em relação a EJA. Realizamos um curso de formação, onde pudemos aprofundar diversas questões relativas à Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>. Como parte dessa reflexão, cada NAE elaborou uma carta de intenções para a EJA. E esse processo se deu de forma diferente em cada NAE: reuniões de CRECE, encontros de MOVEJA (formação integrada para coordenadores de MOVA e professores do Primeiro e Segundo Segmento do Ensino Fundamental), equipes pedagógicas dos NAEs etc.

As cartas de intenções confirmam as necessidades apontadas em diferentes momentos de encontros de educadores da Rede desde 2001: Reuniões de organização das UEs, reuniões gerais de Pólos, acompanhamento dos GAAs, grupos de formação continuada, reuniões de DOT com equipes dos NAEs, reuniões de coordenadores e monitores do MOVA-SP, além de outros. Muitas das cartas contêm propostas de mudança da EJA na Rede.

Nelas encontramos algumas divergências sobre o perfil dos educandos e educadores de EJA da RME, possivelmente tais divergências refletem a heterogeneidade dos grupos e das dinâmicas que se desenvolvem nas UEs, e outros dados que poderiam qualificar o processo de reestruturação e reorientação curricular. Para que possamos ter dados mais precisos sobre esses perfis, além de seminários, conferências e momentos de estudo, será realizada, no início do segundo semestre de 2003, pesquisa quantitativa e qualitativa junto aos alunos, professores, quadros administrativos e operacionais das escolas que trabalham com EJA. Pretendemos coletar e analisar informações que possibilitem radiografar a realidade de alunos e professores, suas representações sobre a escola e o processo de aprendizagem, bem como das inovações que já realizam.

---

<sup>2</sup> Participaram da elaboração deste curso, em conjunto com DOT-1/EJA, as seguintes ONGs: Ação Educativa, Instituto Paulo Freire, AEC, Instituto Veredas, Centro Cida Romano do Instituto Sedes Sapientiae.

Ao levar adiante o processo de reorientação curricular, reconhecendo as práticas pedagógicas como espaço de criação e não como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados, a Secretaria Municipal de Educação define de antemão como compreende esse processo: “uma reorientação curricular democrática, pedagógica, teoricamente consistente e que incorpore os jovens e adultos como sujeitos de direitos” (Arroyo, 2002), portanto uma Educação de Jovens e Adultos, não mais entendida como reposição de escolarização perdida ou ensino supletivo e sim como uma educação pensada para e com este jovem e este adulto, e que exige novos investimentos em políticas públicas que garantam seu direito ao acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade.

As cartas de intenções referendam a necessidade de repensar a estrutura da escola, pois expressam as dificuldades cotidianas da realidade escolar da EJA: evasão, repetência, baixa aprendizagem.... Falar, portanto, de reorientação curricular e reestruturação da EJA implica em olhar para esta estrutura, avaliar as possibilidades de mudança e refletir sobre o próprio currículo. Partindo destas possibilidades, contamos com a criatividade e o compromisso dos alunos, professores, funcionários, equipes técnicas das UEs, equipes técnicas dos NAEs na construção de *Uma Nova EJA para São Paulo*.

O Curso que ora iniciamos é mais uma importante etapa do *Projeto de Reorientação e Reorganização Curricular para a EJA* e visa oferecer alguns subsídios para a reflexão acerca dos temas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos.

Um bom trabalho para todos!

**Marisa Cristina Ferreira Darezzo**

R.F. 522.429.2.01

Diretora de Divisão de Orientação Técnica da  
Educação de Jovens e Adultos



## PRINCÍPIOS QUE ORIENTARAM A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DESTE CURSO

1. Nos últimos anos, a reestruturação e reformulação de programas e currículos em diferentes modalidades de ensino não envolveram os variados segmentos implicados nesses processos.
2. Boa parte deles foi elaborada por equipes centrais, sem que fossem considerados: o diagnóstico de problemas educacionais, as experiências e propostas em andamento nas escolas, as condições de trabalho das equipes, as normas de organização e o funcionamento de modalidades de ensino e as necessidades básicas de educadores, educandos, equipes das unidades escolares e comunidade.
3. A maioria das propostas de reformulação de programas e currículos é feita *para* os educadores e educandos e demais segmentos da escola. Dificilmente são feitas *com eles*. Não se entende que parte da formulação e implementação dessas propostas devam incluir o diálogo entre todos os que com elas devem se relacionar.
4. Por outro lado, a implementação dessas propostas geralmente é tomada como um esforço individual e não de grupos e a responsabilidade principal pelo êxito delas recai sobre os educadores, vistos como principais agentes e executores das mudanças que se pretende implementar.
5. Nessas propostas, também não se incluem mudanças na forma de conceber a organização e funcionamento da rotina escolar, que conspira contra o trabalho em equipe e contra a idéia de que o trabalho educativo compreende a formulação de propostas coletivas, em amplo e contínuo diálogo.



É nessa perspectiva que pensamos o **1º Curso de Formação**.

- Sua dinâmica considerará a ação reflexiva de todos os segmentos envolvidos sobre as condições, problemas e questões da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- A partir dessa ação reflexiva, os segmentos deverão formular e implementar conjuntamente propostas educativas que respondam às especificidades e necessidades básicas das populações atendidas por essa modalidade de ensino.
- Além de tomarmos as práticas e experiências já desenvolvidas pelas UE's como ponto de partida para o processo de reformulação e reestruturação, serão estudados eixos conceituais, legislação educacional e diretrizes educativas voltados à atualização dos participantes e à formulação de propostas educativas que correspondam às necessidades básicas de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.
- Também serão oferecidos roteiros para o desenvolvimento de atividades formativas nas unidades escolares sob a responsabilidade dos participantes, subsídios e apostilas.

O **1º Curso de Formação** está organizado em três módulos e terá duração de 20 horas, sendo:

12 horas presenciais (03 módulos de 04 horas cada)

e

08 horas para estudo e realização de atividades na UE

Entendemos que o **1º Curso de Formação** é mais uma importante etapa do Projeto de Reorganização e Reorientação Curricular para a EJA e não uma atividade isolada que tem um fim em si mesma.



**Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**  
Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos (DOT-EJA)  
**Projeto de Reorganização e Reorientação Curricular para a EJA**

**Uma nova EJA para São Paulo na perspectiva da qualidade social da educação.**

**MÓDULO 1 – A EJA como direito: funções e papéis.**

---

**OBJETIVOS**

- ♦ Discutir a importância do poder público na garantia do acesso, permanência e qualidade de atendimento para a EJA.
- ♦ Apresentar as três funções básicas da EJA: reparadora, qualificadora e equalizadora.
- ♦ Levantar as ações que já estão sendo realizadas em cada UE, visando garantir a EJA como direito.
- ♦ Analisar as ações levantadas, relacionando-as com as funções e papéis da EJA.

---

**TEXTOS BÁSICOS**

(Provocação Conceitual)

- ♦ Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ♦ Artigos 205º e 208º da Constituição Federal de 1988.
- ♦ V CONFINTEA.
- ♦ Funções da EJA.
- ♦ *“Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências”* – Moacir Gadotti
- ♦ *“Educação continuada ao longo da vida: um novo paradigma para a educação de jovens e adultos”* – Maria Clara Di Pierro

---

**TEXTOS COMPLEMENTARES**

(Sugestões para Estudo)

- ♦ *“Escolarização de Jovens e Adultos”* – Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro
- ♦ *“Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”* – Celso de Rui Beisiegel
- ♦ *“Um cenário possível da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”* – Moacir Gadotti



## **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**

### **Artigo 26º – Toda pessoa tem direito à educação.**

- 13,63% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta;
  - 30% de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo;
  - 58,8% de jovens e adultos não concluíram o Ensino Fundamental.
- A educação correspondente ao ensino elementar fundamental deve ser gratuita. O ensino elementar é obrigatório.
  - O ensino técnico e profissional deve ser generalizado.
  - O acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, mas sua conquista está sujeita ao mérito individual.
  - A educação deve visar:
    - a plena expansão da personalidade humana;
    - o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;
    - favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos sociais ou religiosos;
    - favorecer o desenvolvimento das Nações Unidas para a manutenção da paz.
  - Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a ser dada aos filhos.



## CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

**Art. 205** – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 208** – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.



## **V CONFINTEA**

### **Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos:**

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais e não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade.

A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.”



## FUNÇÕES DA EJA

(Baseadas no Parecer do Relator do CNE Prof. Jamil Cury)

**Podemos identificar três funções básicas para a EJA:**

### FUNÇÃO REPARADORA:

- A *função reparadora* da EJA caracteriza a restauração de um direito negado àqueles que foram excluídos da escola:
  - 13,63% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta;
  - 30% de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo;
  - 58,8% de jovens e adultos não concluíram o Ensino Fundamental.
- Ter sido privado deste acesso é, de fato, ter perdido um instrumento imprescindível e significativo para a convivência social contemporânea que coloca, cada vez mais, o código escrito em posição de relevo.
- A alfabetização é um direito humano fundamental que, além de ser uma habilidade essencial em si mesma, é um dos alicerces fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades.
- Para nós, *alfabetizados e letrados* a incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita torna-se tão “natural” que camufla o quanto o direito à aquisição destes bens está imbricado na relação existente entre saber e poder. Somente a privação deste direito possibilita avaliar a falta que ele faz e as conseqüências materiais e simbólicas advindas desta negação.
- Além do acesso ao saber e aos meios de obtê-lo representar, cada vez mais, uma divisão significativa entre as pessoas, as novas competências exigidas pelas transformações de ordem produtivas requerem, incessantemente, o acesso às novas tecnologias.

A *função reparadora* da EJA, portanto, deve ser vista tanto como uma oportunidade concreta de acesso, quanto uma alternativa viável de permanência dessa clientela em uma escola de qualidade.



### FUNÇÃO EQUALIZADORA:

- A função equalizadora da EJA visa oferecer maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos que foram alijados deste processo.
- Para responder à diversidade e necessidades dos jovens e adultos contemporâneos, faz-se necessário construir um modelo pedagógico próprio que reconheça a diversidade e valorize as singularidades.
- A função equalizadora da EJA resgata o pressuposto de que a socialização das conquistas humanas, que torna possível a existência da cultura, é primordial para o processo de cidadania plena.
- A socialização, aqui entendida como um amplo processo de aquisição da cultura, é essencial para a formação do homem como ser social, visto que ele é um ser *inacabado* e condicionado histórica e socialmente (Freire, 1996).

Nesta perspectiva, a EJA representa uma possibilidade para todas as pessoas de todas as idades, jovens e adultos, de atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso às novas regiões do trabalho e da cultura.

### FUNÇÃO QUALIFICADORA:

- A consciência social acerca do “*inacabamento humano*” evoca a necessidade de pensarmos a educação como um processo permanente, que não basta ser assumido individualmente, mas necessita ser pensado enquanto um amplo processo de socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos.
- A função qualificadora da EJA define, claramente, sua nova concepção: pensar a educação como um processo permanente que necessita de continuidade e sedimentação e aponta para a necessidade urgente de redefinição das políticas públicas nesta área.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: correntes e tendências*. In: Gadotti, M. e Romão, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995. p. 25 a 35.

### 3

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS correntes e tendências

Moacir Gadotti

*Diretor do IPF e professor da USP*

Durante os últimos anos, muitos estudos e experiências práticas sobre a contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas de educação popular têm sido realizadas no Brasil. Como afirma Carlos Alberto Torres (1992), os movimentos populares são freqüentemente definidos, no Brasil, como organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos e especialmente pela alfabetização e pela educação de adultos.

#### 1. Definição de alguns termos

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação assistemática, não-formal e extra-escolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não-formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como "complementar de", "supletiva de", que não tem valor em si mesma.

O que eu quero mostrar é o outro lado, isto é, o que a educação de adultos é, ou pode ser, em si mesma. Por isso é necessário começar por uma definição dos termos.

Os termos **educação de adultos**, **educação popular**, **educação não-formal** e **educação comunitária** são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Os termos educação de adultos e educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação **não-formal** tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, reserva-se o termo **educação de adultos** para a educação não-formal aplicada ou administrada ao nível local no país.

Existe, no entanto, um grande número de **paradigmas** — isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação — dentro da educação de adultos ou da educação não-formal. Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da segunda guerra mundial, de âmbito do estado. Pelo contrário, a **educação não-formal** está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas etc, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A **educação popular**, como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Seria ainda preciso distinguir, à maneira de Carlos Rodrigues Brandão (1984: 181), sem separar mecanicamente:

1º. a **educação de classe**, entendida como os processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares;

2º. a **educação popular** como processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade; e

3º. a **educação do sistema** (oficial), isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos populares, sob o controle externo, visando produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade.

Para Carlos Brandão, a educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante. Contudo, depois das análises gramscianas, a teoria que considerava o Estado como um comitê de direção da burguesia, tem sido contestada. O estado é contraditório: é força e consenso.

Mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital, o estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve também prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc, de que todos os cidadãos necessitam, e fazem jus, em virtude de sua participação na “res publica”. Essas duas funções — de **acumulação** e de **legitimação** — são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, e convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Nesse contexto, os movimentos sociais, bem como os partidos progressistas, têm identificado a **educação pública** como uma função fundamental do Estado capitalista democrático. E como ele financia e administra essa educação, ela está marcada pelas mesmas contradições sociais acima assinaladas.

Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não-formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos.

## 2. Educação básica de jovens e adultos

— Para que uma educação básica de jovens e adultos?

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

— O que é o **analfabetismo**?

O analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas.

— Como?

Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o **educador é do próprio meio**.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na **qualidade de vida** da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador.

O analfabetismo não é doença ou “erva daninha”, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

— Quem é o **educador de jovens e adultos**?

Já dissemos que sendo o educador do próprio meio é muito mais fácil a educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais.

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as **condições culturais** do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles.

Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um **animador cultural**, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo e nem espontaneísta. O espontaneísmo — princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho — é sempre conservador. O educador popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e a espontaneidade que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Como dizia Marx, em seu famoso livro *Crítica ao Programa de Gotha*, supor que o Estado faça isso de forma massiva é uma ingenuidade. Mas isso é perfeitamente possível em pequenos grupos. Construímos o futuro a partir de um lugar, isto quer dizer que é a partir de uma referência **local** que é possível pensar o **nacional**, o **regional** e o **internacional**. Nós, latino-americanos, temos uma longa experiência de regimes autoritários tentando impor uma “identidade nacional”, sem levar em conta a mentalidade popular, muitas vezes baseando-se em pressupostos autoritários como o conceito de “segurança nacional”.

Conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, através do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A **cidade** é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução.

Não se trata de negar o acesso à **cultural geral** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo.

### 3. Evolução do conceito

Até a segunda guerra mundial, no **plano internacional**, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo, para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como **educação permanente**, e, de outro lado, a **educação de base ou comunitária**.

Depois da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação. Em 1985 foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris, que se caracterizou pela **pluralidade de conceitos**. Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma, a Conferência de Paris, “implodiu” o conceito de educação de adultos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

No **contexto latino-americano** diversas concepções vão surgindo historicamente e se dividindo em múltiplas correntes e tendências que continuam até hoje.

Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal.

Na década de 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil se desenvolve nessa corrente o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire.

Segundo Vanilda Pereira Paiva (1970), **no Brasil**, até a segunda guerra mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar.

Depois da segunda guerra, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida basicamente como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.

A história da educação de adultos propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos:

1º. De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.

2º. De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º. Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde participou Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de

Base), apoiado pela Igreja e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas idéias.

3º. O governo militar insistia em campanhas como a "Cruzada do ABC" (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL.

O MOBREAL foi concebido como um sistema que visava basicamente o controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a "redemocratização" (1985), a "Nova República" extinguiu o MOBREAL sem consultar os seus 300 mil educadores e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela "Nova República" e o auto-denominado "Brasil Novo" (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

Em 1989, com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela continua ainda até hoje, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que nem sempre são assumidas pelo governo federal.

Explica-se assim o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais. Até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado, mesmo quando seus dirigentes têm compromisso com o povo.

Luiz Eduardo Wanderley (1985: 58-79) distingue três "orientações" da educação popular no Brasil que podem ser encontradas em outros países da América Latina:

1ª. a educação popular com a **orientação de integração**, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes, com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando principalmente o campesinato.

2ª. educação popular com a **orientação nacional-desenvolvimentista** visando a implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular. Seria uma versão brasileira da "educação funcional" (UNESCO). Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.

3ª. a educação popular com a **orientação de libertação** com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da **conscientização**, da capacitação e de ampla participação social. A partir dessa

orientação, certos grupos problematizaram e criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas.

#### 4. Perspectivas atuais

Tomando como parâmetro a relação entre Estado e educação popular, podemos dividir a educação de adultos, enquanto concepção particular da educação popular, em duas grandes tendências teórico-práticas:

1ª. A tendência que poderíamos chamar de **maniqueísta**. Essa tendência não admite o Estado como parceiro da educação popular. Opõe mecanicamente Estado e sociedade civil, o oficial e o alternativo etc. Para essa tendência, o Estado visa sempre à manipulação e à cooptação ao passo que a educação popular visa sempre à participação e à emancipação. Por isso elas seriam inconciliáveis.

2ª. A tendência **integracionista** que propõe a colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil etc. Essa tendência divide-se em duas vertentes. A vertente que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população (Paiva, 1970:39) e outra que defende uma nova qualidade da escola pública, com caráter popular (Duarte, 1992).

Concretamente, o que se nota hoje no Brasil, como observa Carlos Rodrigues Brandão, (1984:196-197) é:

1º. uma retração do Estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil;

2º. uma ampliação e diferenciação de programas;

3º. acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados;

4º. continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja;

5º. aumento de agências civis de trabalho pedagógico;

6º. aumento de iniciativas populares como educação sindical, educação política etc.

Com a **retração do Estado** multiplicaram-se as iniciativas da sociedade civil, sobretudo após a extinção do MOBREAL, mas apareceu o problema da **pulverização** dessas iniciativas e da duplicação de esforços que até hoje não foi resolvido, apesar das várias tentativas dos centros de assessoria dos movimentos populares. A criação de uma Central de

Movimentos Populares (hoje em construção) poderá ser um caminho de superação desse problema.

Parece-me que hoje o governo está desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Assinou a "Declaração Mundial sobre Educação Para Todos" e o "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem", principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), mas não demonstra **vontade política** para honrar os compromissos assumidos. Por outro lado, enfrenta o problema da sua legitimidade diante da população pelos escândalos nos quais está envolvido.

Por outro lado, sofremos todos da crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do Terceiro Mundo.

Segundo a UNESCO (1991: 59) o número de analfabetos no mundo tem aumentado: 742 milhões em 1970, 814 milhões em 1980 e 884 milhões em 1990. O Brasil engrossa essas estatísticas com uma gorda contribuição: ainda que a taxa de analfabetismo (em sentido restrito) tenha caído de 26% (1980) para 18,8% (1989), o número de analfabetos (com 15 ou mais anos de idade) aumentou de 1983 até hoje de 17.204.041 para 17.587.580 (IBGE, 1988).

Esse fracasso pode ser explicado também por problemas de **concepção pedagógica**.

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem conseqüências diferentes para os alfabetizados. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo.

Existem também **problemas metodológicos** não resolvidos pela maioria dos programas implantados.

Na verdade, **ninguém alfabetiza ninguém**. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está

aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o **direito de se expressar**.

Há muitos anos que a **andragogia** (Furter, 1974) nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias.

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o **sistema público de ensino** seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã.



## **Educação continuada ao longo da vida: Um novo paradigma para a educação de jovens e adultos**

Maria Clara Di Pierro\*

### **1. Marcos de referência históricos e político-pedagógicos**

Para situar um paradigma pedagógico renovado para a educação de jovens e adultos, é preciso considerar algumas eventos recentes que afetaram o pensamento pedagógico e as políticas educativas nos planos internacional e nacional.

#### No plano internacional

- Em 1990 ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial de Educação Para Todos<sup>1</sup>, em que os países se comprometeram assegurar educação para todas as crianças, jovens e adultos de modo a satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Emerge dessa formulação um compromisso renovado com a erradicação do analfabetismo, democratização do acesso à educação, e o novo conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, que problematiza e relativiza cultural e socialmente os conteúdos da educação básica, associando-os à vida cotidiana dos cidadãos e comunidades.
- Em 1996, foi publicado o Informe Delors<sup>2</sup>, resultado do trabalho da Comissão da Unesco sobre a Educação para o século XXI, que afirma que a educação necessária no novo milênio é uma educação continuada ao longo da vida, que articula quatro eixos: aprender a ser (construção de identidade), aprender a conhecer (desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente), aprender a fazer (desenvolvimento da capacidade de realizar e transformar a realidade), aprender a conviver (trabalho em equipe, reconhecimento da diversidade humana e convívio tolerante na diferença).
- Em 1997 realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos<sup>3</sup>, em que renovaram-se os compromissos de redução drástica do analfabetismo e garantia de educação continuada ao longo da vida para todos, como instrumentos para a promoção dos direitos humanos, da autonomia dos indivíduos e da solidariedade social, do direito ao trabalho e à qualificação profissional, de equidade entre as pessoas independentemente do sexo, idade, condição social, etnia, religião, etc.
- Foram desencadeados processos de monitoramento das metas de Jomtien e Hamburgo<sup>4</sup>, que culminam em 2000 no Fórum Mundial de Dakar<sup>5</sup>, em que se avaliou a não consecução das metas e renovam-se os compromissos até 2015.

#### No plano nacional

- Em 1988 a Constituição assegurou aos jovens adultos o direito público subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito, e concedeu voto aos analfabetos. Trata-se do estabelecimento do estatuto da cidadania. Atribui responsabilidade compartilhada às três esferas de governo em regime de colaboração, sem distinguir bem a atribuição de cada uma delas.
- Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394 rompeu com a dualidade de subsistemas (regular/supletivo), integrando organicamente a educação de jovens e adultos à educação básica, ainda que preservando sua especificidade. Conferiu grande flexibilidade para a organização do ensino básico como um todo, inclusive na aceleração de estudos e avaliação de aprendizagens extra-escolares. Foi pouco inovadora na seção específica que aborda a educação de jovens e adultos, em que diminuiu as idades mínima para submeter-se a exames supletivos nos níveis fundamental e médio para 15 e 18 anos, respectivamente.

---

\* Doutora em Educação pela PUC – SP. Assessora de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação



- As Disposições Transitórias da LDB atribuíram aos municípios, prioritariamente, e aos estados e à União, subsidiariamente, a responsabilidade por fazer a chamada escolar e prover o ensino fundamental gratuito para os jovens e adultos pouco escolarizados.
- Em 1996 foi aprovada a Emenda Constitucional 14 que criou o FUNDEF, implantado em 1998, e regulamentado pela Lei 9424.
  - O veto presidencial ao cômputo das matrículas na escolarização de jovens e adultos, combinada à política de incentivo à aceleração de estudos de adolescentes com defasagem na relação idade/série, induziu diversos sistemas de ensino a configurar a educação de jovens e adultos como aceleração, admitindo o ingresso de adolescentes e computando as matrículas no ensino fundamental regular. Em certos casos, diluiu-se a identidade da educação de jovens e adultos.
- Em 2000, o Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Resolução 11 do CNE<sup>6</sup> propuseram:
  - restabelecer o limite etário para o ingresso em cursos de educação de jovens e adultos (14 e 17 anos), obrigando distinguir a educação de jovens e adultos e aceleração;
  - suprimir o uso da expressão supletivo, identificada com a concepção compensatória, em prol de uma visão atualizada de educação continuada ao longo da vida;
  - atribuir à educação de jovens e adultos as funções reparadora, equalizadora e qualificadora;
  - promove a formação específica dos docentes e a contextualização de currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da proporção, equidade e diferença.
- Também em 2000 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que propõe metas ambiciosas de erradicação do analfabetismo e ampliação da oferta e oferece parâmetros para os Planos Estaduais e Municipais de educação. Foi vetado pelo Presidente em tópicos referentes ao financiamento.

## 2. Do ensino supletivo para a educação continuada ao longo da vida

*"Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática". (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos).*

Mudanças de duas ordens distintas provocaram a transformação da concepção de educação continuada ao longo da vida que predominou na V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e que informou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Uma primeira mudança está relacionada ao desenvolvimento das ciências cognitivas e do pensamento pedagógico contemporâneo:

- A psicologia já não sustenta a idéia de que existiria uma “idade apropriada” para aprender; se os estudos psico-pedagógicos evidenciam que a educação e a aprendizagem precoces são fundamentais ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo posterior dos indivíduos, eles mostram cada vez mais que as pessoas são plenamente capazes de seguir aprendendo em



qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possam levar à variância em certas funções (tipos de memória, por exemplo), características e estilos cognitivos.

- Desafiada pelos fracassos dos sistemas escolares em prover educação de qualidade para todos e informada pelos avanços da psicologia cognitiva, da sociolinguística e da antropologia cultural, a pedagogia deslocou seu foco de atenção do ensino para a aprendizagem; da transmissão de conhecimentos para a atribuição de significados, construção de saberes e competências pelos sujeitos de aprendizagem; da relação (unidirecional) educador/educando para as múltiplas interações dialógicas de sujeitos cognoscentes; do currículo e metodologia padronizados para os currículos em redes e as pedagogias diferenciadas; da avaliação classificatória para a avaliação formativa e reflexiva, etc. Depois de terem sido abalados pela crítica que lhes dirigiu a Educação Popular e a Sociologia da Educação nos anos 70, entram em franco declínio tanto os métodos diretivos tradicionais de ensino quanto as tecnologias de ensino à distância baseadas no supostos da individualização da aprendizagem e da instrução programada de conteúdos previamente configurados (que Paulo Freire denominava “educação bancária”).

Uma segunda mudança é de natureza societária, e corresponde à transformação dos nexos entre educação e trabalho:

- A aceleração do ritmo das mudanças científico-técnicas, o aprofundamento do gap intergeracional e as transformações no mundo do trabalho (elevação do patamar estrutural de desemprego, precarização do emprego, crescimento do trabalho em tempo parcial ou temporário, prováveis mudanças bruscas de trajetórias profissionais, etc.) já não sustentam a idéia de uma correspondência rígida entre as etapas do ciclo vital e o engajamento dos indivíduos em processos educativos e de trabalho (infância e juventude = etapa de formação-escolarização; idade adulta = etapa de produção-aplicação dos conhecimentos ao trabalho; terceira idade = etapa de aposentadoria/repouso e fruição de lazer e cultura). Impõe-se a atualização permanente ao longo de toda a vida.
- As competências profissionais requeridas pelo novo paradigma técnico-científico tornaram superado o modelo de treinamento profissional em habilidades estritas para um determinado posto de trabalho, que tende a ser substituído por uma formação polivalente assentada sobre uma sólida base de conhecimentos gerais e atitudes positivas e flexíveis perante o trabalho em grupo.

### **3. Repercussões dos novos marcos conceitual e normativo**

Adotar a concepção renovada de educação continuada ao longo da vida implica, primeiramente, superar o paradigma compensatório da educação de jovens e adultos, pensada com a função de reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência (e, portanto, referida ao passado), para conceber a educação continuada de jovens e adultos como investimento e resposta ao desafio presente e futuro de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos e todas.

Uma conseqüência a extrair é reconhecer o direito de jovens e adultos desenharem com relativa autonomia suas biografias formativas, mediante institucionalização de mecanismos de reconhecimento e validação dos conhecimentos adquiridos por meios não escolares (políticas APEL – *assessment of prior experiential learning*) e flexibilidade para que os indivíduos possam alcançar patamares comuns de escolaridade percorrendo trajetórias escolares distintas.

A adoção de um paradigma renovado de educação continuada ao longo da vida impacta pelo menos quatro âmbitos do nosso sistema educativo:



- No âmbito do currículo, impõe-se a adoção de uma perspectiva interdisciplinar e do princípio da contextualização, articulando o currículo em ação em torno a projetos temáticos interdisciplinares. Convém dar atenção aos chamados temas transversais, incorporando ao currículo temáticas contemporâneas relacionadas ao trabalho, ao meio ambiente, à participação cidadã na vida política, às relações sociais de gênero, aos direitos humanos, etc; pensar com muito mais acuidade a educação física e artística, bem como a parte diversificada do currículo. Considerar o trabalho como princípio educativo e extrair conclusões para a seleção curricular e a articulação entre formação geral e profissional.
- No que se refere à organização escolar, é possível exercitar grande flexibilidade na organização dos tempos e espaços escolares (ciclos, módulos, alternância, aceleração, duração, articulação presencial/à distância) com base no novo marco normativo. O grande nó é preservar a flexibilidade e assegurar qualidade, combatendo as soluções empobrecedoras e facilitadoras sem recair no “engessamento organizacional”.
- No âmbito da avaliação da aprendizagem, trata-se de: consolidar uma concepção de avaliação formativa e reflexiva em substituição à tradição de avaliação classificatória e excludente; desenvolver mecanismos de avaliação diagnóstica, processual e de resultados com base em competências claramente descritas, de modo a proceder à validação de conhecimentos prévios, classificação e reclassificação dos educandos; estabelecer mecanismos de tutoria que permitam o desenho de trajetórias formativas diferenciadas;
- No que se refere à formação inicial dos educadores, é preciso negociar com Cursos de Magistério, Escolas Normais e Universidades para incorporação dos fundamentos e práticas de EJA nos currículos. Com relação à formação em serviço, há que se reconhecer que seu lócus privilegiado é o trabalho coletivo na escola (e seu reflexo no projeto pedagógico da escola), apoiado em outras oportunidades de atualização.

Esses quatro âmbitos deveriam compor um programa coerente de educação de jovens e adultos, articulando as diferentes modalidades de ensino para esse grupo social.

- 
- <sup>1</sup> Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia : UNICEF, 1991. 20p.
  - <sup>2</sup> DELORS, Jacques. *Educação : um tesouro a descobrir* (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI) São Paulo : Unesco, Mec, Cortez, 1999.
  - <sup>3</sup> V CONFINTEA. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. Brasília : Sesi, Unesco, 1999 (Educação do Trabalhador, 1).
  - <sup>4</sup> O seguimento de Hamburgo resultou em um marco de ação regional latino-americano: *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago do Chile : Unesco, Ceaal, Crefal, Inea, mayo 2000.
  - <sup>5</sup> *Marco de Ação de Dakar*. Brasília : Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.
  - <sup>6</sup> SOUZA, João Francisco de (org.). *A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo*. Recife: Ufpe/Nupeg, 2000.



**Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**  
Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos (DOT-EJA)  
**Projeto de Reorganização e Reorientação Curricular para a EJA**

**Uma nova EJA para São Paulo na perspectiva da qualidade social da educação.**

**MÓDULO 2 – Necessidades Básicas de Aprendizagem  
dos Jovens e Adultos.**

---

**OBJETIVOS**

- ♦ Apresentar o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (**NEBAS**).
- ♦ Diferenciar **NEBAS** de necessidades mínimas de aprendizagem.
- ♦ Refletir sobre a importância da participação dos atores educativos (profissionais e alunos) na discussão das **NEBAS**.
- ♦ Refletir sobre a importância de se conhecer o entorno da UE (área/território/região) para pensar as **NEBAS**.

---

**TEXTOS BÁSICOS**

(Provocação Conceitual)

- ♦ *“A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”* – Miguel Arroyo
- ♦ *“A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem”* – Rosa Maria Torres
- ♦ *Comunidades de Aprendizagem”* – Entrevista com César Coll

---

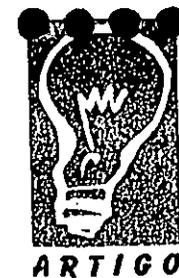
**TEXTOS COMPLEMENTARES**

(Sugestões para Estudo)

- ♦ *“O enfoque das Necessidades Básicas de Aprendizagem”* – Rosa Maria Torres
- ♦ *“Educação para Todos: a tarefa por fazer”* – Rosa Maria Torres
- ♦ *“A escola e a construção do conhecimento”* – Mario Sergio Cortella
- ♦ *“Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico”* – Antônio Joaquim Severino
- ♦ *“Educação de Adultos: algumas reflexões”* – Paulo Freire

ARROYO, Miguel. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: *Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de jovens e adultos. Nº 11, abril de 2001. p. 9 a 20.

# A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão



Miguel Arroyo

Professor titular da Faculdade de Educação da UFMG.



Alfabetização e Cidadania  
Nº 11  
Abril  
de 2001



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.

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 América Latina. Administrações públicas estão assumindo essa herança sem descaracterizá-la.

Olhando para a história da EJA, é fácil perceber que esta herança tem sido mais marcante do que a herança 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 a EJA no corpo legal ou de tratá-la como um 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 médio. Ou os ensinamentos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

#### UM LEGADO A SER REMEMORADO 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 inspiradas 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 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual.

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 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.

**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.**



**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 horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nossos discursos como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repentes, 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.

Poderemos mudar os nomes mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, no entanto, continuam 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 80 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 a 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 uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras 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 contri-

**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.**

**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.**



buir 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, prosseguimento 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 enfatizaram 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 de adulto popular e de seus processos educativos, culturais, formadores não cabiam nas clássicas modalidades de ensino. Tratam-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 educa-



ção, 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 instituída 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. Poderemos esperar que a inclusão da EJA nessas modalidades possa representar uma implosão do corpo legal tão zelosamente defendido? Ou ao contrário, poderemos prever que os sistemas de ensino e seu corpo legal serão espertos para detonar a tempo esses projetos explosivos?

O que esteve em jogo nas últimas décadas é muito mais do que um paralelismo de políticas a ser superado pela integração da EJA nas formas de ensino regular. O que tem estado em jogo são concepções desencontradas de educação básica como direito humano.

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 ensinos 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 avançando, distanciando-se da lógica do mercado e superando a estreiteza de concepções impostas na Lei nº 5692/71. 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 conhecimento, 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 des-

**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.**

**Alfabetização e Cidadania  
Nº 11  
Abril  
de 2001**

**O que esteve em jogo nas últimas décadas é muito mais do que um paralelismo de políticas a ser superado pela integração da EJA nas formas de ensino regular. O que tem estado em jogo são concepções desencontradas de educação básica como direito humano.**

**Alfabetização e Cidadania  
Nº 11  
Abril  
de 2001**



sa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporaram nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades curriculares escolares.

Tudo isso foi possível por que essas propostas ousadas estavam fora das grades, sem o fantasma de verificação de aproveitamento de estudos, da sequenciação curricular seriada, do cumprimento de cargas horárias por disciplina, área etc. As lógicas foram outras. Esses avanços seriam possíveis por traz das grades? Não foram nem 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 50 e 60, 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 humanas.

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, radica seu reconhecimento mundial, como um dos movimentos pedagógicos mais radicais dos últimos 50 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, onde 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 frequentam 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 60, 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.

**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.**

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 de 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.

*Miguel Arroyo*  
e-mail: [arroyo@goldenlink.com.br](mailto:arroyo@goldenlink.com.br)

---

**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.**

---

# A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem

Rosa María Torres

*Construir uma comunidade de aprendizagem implica rever a distinção convencional entre escola e comunidade, bem como entre educação formal, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas.*

TORRES, Rosa María. *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. In: Pátio. Revista pedagógica. Ano VI, nº24, nov. 2002 / jan. 2003. p. 22 a 25.



**U**ma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana e territorial que constrói um projeto educativo e cultural próprio, inserido no e orientado para o desenvolvimento local e humano, para educar a si própria, suas crian-

ças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

A única possibilidade de assegurar educação e aprendizagem permanente, relevante e de qualidade para todos, principalmente nos países do Sul, é fazendo da educação uma *necessidade* e uma  *tarefa* de todos, desenvolvendo e sincronizando os recursos e os esforços da comunidade local e nacional, com um forte apoio dos níveis intermediários e do nível central, a fim de assegurar condições de viabilidade, qualidade e equidade.

O termo comunidade de aprendizagem foi estendido nos últimos anos, com acepcões diversas, tanto no Norte como no Sul. A diversidade de usos da noção de comunidade de aprendizagem (CA) é perpassada por três eixos: 1) o eixo escolar/extra-escolar, 2) o eixo real/virtual e 3) o eixo relacionado com a grande gama de objetivos e sentidos atribuídos à CA.

Assim, alguns se referem à escola (formal ou não-formal) ou à sala de aula como CA; outros se referem a um âmbito geográfico (a cidade, o bairro, o povoado rural); outros, a uma comunidade virtual mediada pelas modernas tecnologias (redes de pessoas, de escolas, de instituições educativas, de comunidades profissionais, etc.). Alguns vinculam a CA a processos de desenvolvimento econômico, desenvolvimento de "capital social" ou desenvolvimento humano em sentido amplo; outros enfatizam temas como cidadania e participação social. Em geral, o

que domina hoje é a noção de *comunidade* mais do que a de *aprendizagem*. De fato, exceto por algumas versões de CA mais ligadas ao âmbito escolar, dá-se pouca atenção aos aspectos pedagógicos.

Em todo caso, a noção de comunidade de aprendizagem é identificada como aspiração e como experiência histórica em todos os países. Sua reativação e expansão no momento atual têm a ver com um conjunto de fatores, entre os quais:

- a tendência à "glocalização" (a globalização e seu impulso contrário, a localização) e, nesse contexto, o resurgimento/rejuvenescimento do local e do chamado desenvolvimento comunitário;
- a diminuição do Estado e de seu papel, o acelerado processo de descentralização, a complexificação da sociedade civil, as alianças entre diversos setores e atores e a ampliação da participação cidadã em diversos âmbitos, entre eles o educativo;
- a expansão acelerada das modernas tecnologias da informação e da comunicação (TICs);
- a renovada importância atribuída à educação, à aprendizagem e à *aprendizagem ao longo de toda a vida* como eixo organizador da emergente "sociedade do conhecimento" ou "sociedade da aprendizagem";
- a aceitação crescente da diversidade e da conseqüente necessidade de diversificar a oferta educativa, de inovar e experimentar com modelos diferenciados, sensíveis a cada contexto e momento;
- a insatisfação com o sistema escolar e com as reiteradas tentativas de reforma educativa (escolar), e a busca de novas vias e modos para pensar a educação escolar e a educação em geral (surge por todos lados o clamor por uma "mudança de paradigma" para a educação).

A proposta de comunidade de aprendizagem que expomos aqui sinteticamente integra educação escolar e não-escolar, recursos reais e virtuais em um âmbito territorial determinado (urbano e/ou rural), incluindo,

**A escola é, por definição, parte da comunidade, deve-se a ela, existe em função dela**





**A comunidade de aprendizagem adota uma visão integral e sistêmica do educativo, colocando no centro a aprendizagem e a cultura em sentido amplo**

desse modo, as diferentes noções de CA mencionadas antes. Inspira-se no pensamento mais avançado e na melhor prática da "educação comunitária" e de movimentos como a Educação Popular na América Latina. Incorpora também elementos da "visão ampliada da educação básica" proposta na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, marco de 1990). Não se apresenta como um modelo fechado, limitado ao âmbito local, desvinculado do Estado e inclusive pensado como alternativo a este, mas apresenta-se expressamente como uma proposta de política educativa, centrada em uma estratégia de desenvolvimento e transformação educativa e cultural em nível local, considerando o cidadão como protagonista e tendo em vista o desenvolvimento local e o desenvolvimento humano. Como tal:

- a CA faz parte de e deve articular-se com um projeto de desenvolvimento local e nacional, integral e integrador, o que implica romper com o setorialismo e estabelecer alianças operacionais e estratégicas, tanto em nível micro como macro (política educativa, política social, política econômica);
- a CA adota uma visão integral e sistêmica do educativo, colocando no centro a aprendizagem e a cultura em sentido amplo (satisfação de necessidades de aprendizagem da população e desenvolvimento de uma *nova cultura geral* sintonizada com os requisitos de uma cidadania plena) e articulando educação formal/

## DE Comunidade Escolar

Crianças e jovens aprendendo  
Adultos ensinando crianças e jovens

Educação escolar  
Educação formal

Agentes escolares (professores)

Agentes escolares como agentes de mudança

Alunos como sujeitos de aprendizagem

Visão fragmentada do sistema escolar (por níveis educativos)

Planos institucionais  
Inovações isoladas  
Rede de instituições escolares  
Projeto educativo institucional (escola)  
Enfoque setorial e intra-escolar  
Ministério da Educação  
Estado  
Educação permanente

## PARA Comunidade de Aprendizagem

Crianças, jovens e adultos aprendendo

Aprendizagem entre gerações e entre pares

Educação escolar e extra-escolar

Educação formal, não-formal e informal

Agentes educativos (professores e outros sujeitos que assumem funções educativas)

Agentes educativos como agentes de mudança

Alunos e educadores como sujeitos de aprendizagem

Visão sistêmica e unificada do sistema escolar (desde a educação pré-escolar até a educação superior)

Planos e alianças interinstitucionais

Redes de inovações

Rede de instituições educativas

Projeto educativo comunitário

Enfoque intersetorial e territorial

Vários ministérios

Estado, sociedade civil, comunidade local

Aprendizagem permanente



não-formal/informal, escola/comunidade, política educativa/social/econômica, educação/cultura, saber científico/saber comum, educação de crianças/educação de adultos, reforma/ inovação (mudança "de cima" e mudança "de baixo"), gestão administrativa/gestão pedagógica (na insti-

tução escolar, no sistema escolar, na política educativa, na formação de recursos humanos, etc.), os pobres, os grupos "desfavorecidos" ou "em situação de risco"/os outros (no marco de uma noção de "alívio da pobreza" e "focalização na pobreza" que se apresenta como discriminação positiva, mas que pode acabar reforçando o assistencialismo e a exclusão social), o global/o local.



**Professores e alunos são, ao mesmo tempo, agentes escolares e agentes comunitários**

Em particular, construir uma comunidade de aprendizagem implica rever a distinção convencional entre escola e comunidade, bem como entre educação formal, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas. A escola é, por definição, parte da comunidade, deve-se a ela, existe em função dela: professores e alunos são, ao mesmo tempo,

agentes escolares e agentes comunitários. A família tem valor por si mesma e não é concebida "na comunidade". Por outro lado, vê-se que a escola não é a única instituição educativa, pois a necessidade da articulação estende-se a todas as instâncias educativas, entre elas e com o conjunto de instituições presentes em nível comunitário. Assim, a comunidade de aprendizagem não é resultado da soma de intervenções isoladas, ou mesmo de sua articulação, e sim a construção de planos educativos territorializados.

#### **Nota**

Algumas das idéias expostas neste artigo foram desenvolvidas como parte do ideário da *Iniciativa Comunidade de Aprendizagem*, organizado pela autora quando trabalhou para a Fundação Kellogg como diretora de programas para a América Latina e o Caribe (1996-1998). Uma versão ampliada foi apresentada no *Simpósio Internacional sobre Comunidades de Aprendizagem*, realizado em Barcelona (Espanha), nos dias 5 e 6 de outubro de 2001.

**Rosa María Torres**  
é pesquisadora do Instituto Fronesis,  
do Equador e da Argentina.  
E-mail: [rmtorres@fibertel.com.ar](mailto:rmtorres@fibertel.com.ar)

### **O que implica organizar uma comunidade de aprendizagem?**

- concentração em torno de um território determinado;
- construção sobre processos já em andamento;
- crianças e jovens como beneficiários e atores principais;
- processos participativos na formulação, na execução e na avaliação do plano educativo;
- projetos associativos e construção de alianças;
- orientação no sentido da aprendizagem e ênfase na inovação pedagógica;
- revitalização e renovação do sistema escolar público;
- prioridade para as pessoas e desenvolvimento dos recursos humanos;
- intervenção sistêmica e busca de articulações;
- sistematização, avaliação e difusão da experiência;
- construção de experiências demonstrativas;
- continuidade e sustentabilidade dos esforços;
- processos e resultados de qualidade com uso eficiente dos recursos.



TORRES, R.M. *Educación para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.  
\_\_\_\_\_. *Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagens*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

# César Coll

"Os projetos de CA mais interessantes são os que promovem, de maneira articulada e coerente, processos de transformação e melhoria nas salas de aula, nas escolas e nas formas de organização comunitária"

COLL, César. Comunidade de Aprendizagem: entrevista. In: Pátio. Revista pedagógica. Ano VI, nº24, nov. 2002 / jan. 2003. p. 26 a 30.



Foto: Arquivo pessoal

**P**rofessor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, César Coll tem dedicado parte de seus estudos às comunidades de aprendizagem (CA). Coordenador da reforma educacional espanhola, nos anos 90, Coll foi também consultor do MEC na implantação do novo modelo educacional brasileiro, que resultou nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta entrevista, concedida à *Pátio* por e-mail, ele fala sobre os diversos modelos de comunidades de aprendizagem existentes hoje, sugere como a escola pode interagir com tais propostas e beneficiar-se delas e analisa as perspectivas das CA. "É necessário fazer um esforço maior que o realizado até agora com o objetivo de articular projetos de CA que integrem e articulem a educação escolar com outros tipos de cenários e práticas educativas, analisar e valorizar a possível complementaridade de experiências e propostas e, sobretudo, envolver o maior número possível de agentes educativos, sociais e comunitários na realização desses projetos, no debate e na reflexão conjunta sobre para que e como construir a CA", afirma.

**Pátio – A expressão "comunidades de aprendizagem" tem sido utilizada com referência a diversos movimentos em educação, desde um envolvimento maior da comunidade na aprendizagem de seus membros até a inclusão dos vários segmentos da sociedade no processo educativo. Como o senhor compreende esses diferentes movimentos?**

**César Coll** – Na verdade, a expressão comunidades de aprendizagem (CA) designa um amplo conjunto de experiências e propostas surgidas ao longo dos últimos 10 anos, aproximadamente, no marco de tradições teóricas e conceituais que são díspares e que, muitas vezes, respondem a preocupações e objetivos também diversos. Em um simpósio internacional sobre o tema realizado em Barcelona, em outubro de 2001, pudemos identificar pelo menos quatro grandes tipos ou categorias de CA, considerando fundamentalmente dois critérios: o contexto socioinstitucional a que se referem e no qual se inscrevem, e que de algum modo aspiram a transformar, e os propósitos e as finalidades que estão em sua origem e orientam suas atividades.

**Pátio – Quais são esses quatro tipos de comunidades de aprendizagem e o que as caracteriza?**

**Coll** – Em primeiro lugar, temos as experiências voltadas a organizar as salas de aulas como CA, que surgem no interior das tradições disciplinares próprias da pedagogia, da psicologia ou da psicopedagogia e que quase sempre têm como propósito impulsionar e promover processos de mudança, transformação e melhoria das práticas de educação escolar ou formal. Em geral, também são experiências que seus promotores costumam situar de forma explícita no marco de uma visão construtivista – ou socioconstrutivista, para ser mais preciso – da educação, do ensino e da aprendizagem, e que buscam oferecer uma alternativa aos modelos transmissivos e a outras práticas pedagógicas tradicionais.

Em segundo lugar, temos as experiências voltadas a organizar as escolas ou outras instituições educativas como CA, que também costumam estar diretamente vinculadas a projetos e programas de transformação e melhoria da educação escolar ou formal. A diferença substancial em relação às anteriores é que, nesse caso, o foco já não é a sala de aula e a classe, mas sim a instituição educativa em sua globalidade e todas as pessoas – alunos, professores, outros trabalhadores, pais e mães e outros agentes colaboradores – que a integram.

As CA referentes a um território (cidade, comarca, região, etc.) respondem em boa medida a tradições, preocupações e objetivos distintos dos assinalados até aqui. De fato, elas aparecem estreitamente vinculadas em suas origens aos movimentos e às propostas de educação comunitária ou de educação baseada na comunidade, porém tiveram um desenvolvimento considerável nestes últimos anos como consequência, sobretudo, da necessidade de recolocar as relações global/local no cenário da crescente globalização econômica, política e cultural. Ao contrário do que ocorre nos outros dois tipos de CA que mencionei, nesse caso o foco já não é a educação escolar ou formal, mas sim o desenvolvimento comunitário, em sua dupla vertente social e econômica. De algum modo, poderíamos dizer que as CA referentes a um território constituem iniciativas de desenvolvimento comunitário que se caracterizam por eleger a aprendizagem ao mesmo tempo como instrumento e como estratégia para alcançar seus objetivos.

Finalmente, as comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) são aquelas nas quais seus membros não compartilham espaços físicos ou institucionais – ao contrário do que ocorre em outros tipos de CA, nas quais esses espaços existem: a sala de aula, a escola, as instituições que operam no território –, mas unicamente espaços virtuais criados por meio das tecnologias da informação e da comunicação. As CVA também são muito diversas entre si em função dos conteúdos, das tarefas, dos interesses e dos objetivos que aglutinam seus membros e, atualmente, é possível encontrar CVA relacionadas a praticamente qualquer tema ou questão. No âmbito educativo,

as CVA estão tendo um desenvolvimento considerável no marco da educação a distância – na qual se apresentam como uma metodologia de ensino inovadora em oposição a práticas pedagógicas transmissivas tradicionais – e como apoio à formação inicial e permanente dos professores. Na realidade, essa categoria de CA é de natureza distinta das anteriores, já que o uso das tecnologias da informação e da comunicação com o objetivo de criar um espaço “virtual” de intercâmbio e interação entre os participantes pode ser adotado igualmente nos outros tipos de CA. Isto é, podem existir, e de fato existem, CVA referentes à sala de aula, à escola ou ao território.

**Pátio – Apesar de haver diferentes tipos de comunidades de aprendizagem, existem características comuns entre elas?**

**Coll** – Sim, há traços ou características amplamente compartilhados, que são basicamente quatro, a meu ver. Em primeiro lugar, a ênfase na aprendizagem. Todas as experiências e propostas que se apresentam como CA destacam o papel e a importância da aprendizagem como ingrediente fundamental do desenvolvimento. Se pensamos em termos do binômio ensino/aprendizagem, poderíamos dizer que as CA caracterizam-se incontestavelmente por enfatizar a aprendizagem, porque nelas se concebe o ensino como uma ação voltada a promover a aprendizagem e, por conseguinte, subordinada a tal finalidade.

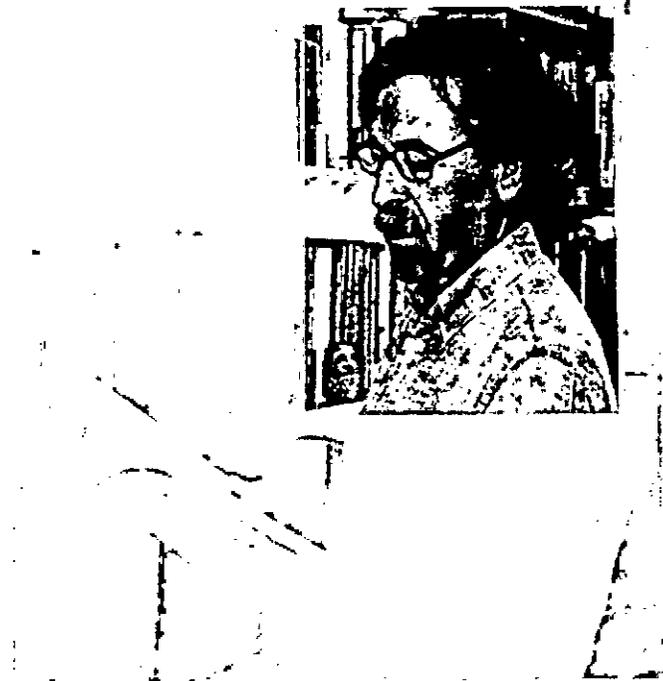
Em segundo lugar, a visão da aprendizagem como um processo essencialmente construtivo, no qual os aprendizes – todos os membros da comunidade, e não apenas os professores ou os membros que assumem o papel de agentes educativos – são ao mesmo tempo sujeitos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Em terceiro lugar, e complementando a característica anterior, a visão da aprendizagem como um processo intrinsecamente social que se apóia nas relações interpessoais e que sempre ocorre em um contexto cultural determinado. Embora possa adotar formas muito distintas, a visão da aprendizagem como um processo “interpessoal”, “cultural”, “sócio-histórico”, “localizado”, “distribuído”, “colaborativo”, etc., está presente também, em maior ou menor medida, e com ênfase e matizes distintos, em praticamente todas as experiências e propostas de CA.

E, em quarto e último lugar, a idéia de que a educação escolar em particular e a educação formal em geral, em suma, os sistemas educativos tal como os conhecemos e funcionam hoje, não permitem satisfazer de maneira adequada as necessidades educativas das novas gerações nem do conjunto da população e, por isso, é necessário e urgente revê-los em profundidade.

**Pátio – Que iniciativas o senhor destaca como bons projetos de comunidades de aprendizagem?**

**Coll** – As *Communities of Learners*, impulsionadas por Brown e Campione, e as *Knowledge-building Commu-*



*nities*, promovidas por Scardamalia e Bereiter, são dois exemplos de CA, entre muitos outros que poderíamos encontrar, que têm como foco a sala de aula e a comunidade de aprendizes formada pelo professor ou pela professora e por seus alunos e alunas. O projeto das Escolas Aceleradas (*The Accelerated Schools Project*) é um bom exemplo de experiências voltadas a organizar as escolas ou outras instituições educativas como CA. O movimento de Cidades Educadoras, tal como as *Learning Cities*, as *Learning Towns* ou as *Learning Regions*, que se organizaram em diversos países ao longo da década de 90, são exemplos de CA baseada no território. Na minha opinião, os projetos mais interessantes e com maior capacidade transformadora são os que procuram superar o caráter setorial da maioria das experiências realizadas até o momento. A revisão da literatura que descreve processos de constituição e desenvolvimento de CA mostra uma certa dissociação de referenciais disciplinares, teóricos e práticos entre, por um lado, as iniciativas voltadas à organização das salas de aula e das escolas como CA, e, por outro, aquelas orientadas à implementação de formas de organização comunitária baseadas na aprendizagem, isto é, à criação de CA baseadas na comunidade. Penso que os projetos de CA mais interessantes são justamente os que procuram superar essa dissociação, promovendo de maneira articulada e coerente processos de transformação e melhoria nas salas de aula, nas escolas e nas formas de organização comunitária.

**Pátio – Uma das constatações do final do século passado na educação é a de que a escola não pode dar conta sozinha do processo educativo e, portanto, precisa da comunidade junto a ela para efetivar esse processo em suas múltiplas dimensões. Como podemos compreender esse processo?**

**Coll** – O século XX foi o século da educação escolar. A implantação da educação básica e obrigatória, os esforços para generalizá-la ao conjunto da população e sua ampliação progressiva até alcançar 8, 10 e até mais anos em alguns países contribuiu de maneira decisiva para outorgar à educação escolar um papel de destaque na relação com outros tipos de práticas educativas e outras facetas da educação. Essa ênfase na educação escolar teve, sem dúvida nenhuma, muitas e importantes consequências positivas para o desenvolvimento pessoal e social nos países em que se conseguiu implantar com um certo grau de generalização. Contudo, também teve alguns efeitos negativos. Um deles, talvez o que tenha implicações mais graves, é que a visão da educação restringiu-se progressivamente até chegar a se identificar com a educação escolar. Como já assinalei em outras oportunidades, essa redução do todo – a educação – ao que na realidade é apenas uma de suas partes – a educação escolar – deu lugar a um fenômeno de desresponsabilização social diante da educação, particularmente nos países e nas sociedades em que se alcançou efetivamente a generalização da educação básica e obrigatória. Em boa medida, houve – e há ainda – um certo abandono da responsabilidade social e coletiva na educação e formação das novas gerações, confiada e exigida, de forma praticamente exclusiva, às escolas e aos professores. A proposta de constituir CA, independentemente de qual seja o foco escolhido (sala de aula, escola, território, ambiente virtual), supõe uma aposta decisiva por uma visão mais ampla da educação. Mais ainda, penso que o auge das experiências e das propostas relacionadas com as CA é, em boa parte, o resultado da tomada de consciência das carências e limitações da educação escolar para satisfazer as necessidades educativas da população em geral – e das novas gerações em particular – nas sociedades atuais. Com maior ou menor ênfase, a quase totalidade de experiências e iniciativas voltadas a constituir CA refletem a tendência a buscar alternativas às carências e limitações da educação escolar em sua maior articulação com outros cenários e tipos de práticas educativas.

**Pátio – As comunidades de aprendizagem constituem realmente uma alternativa à educação escolar e à organização e funcionamento dos sistemas educativos tal como estão organizados e funcionam atualmente?**

**Coll** – A meu ver, os diferentes tipos de CA proporcionam elementos interessantes para abordar em profundidade a revisão de diferentes aspectos da educação formal.

**Pátio – Como podemos retirar da diversidade de experiências e propostas uma série de critérios e linhas diretrizes que ajudem a abordar essa revisão em profundidade?**

**Coll** – As iniciativas voltadas a organizar as salas de aula como CA apontam para uma nova visão dos processos de ensino e aprendizagem, abrem caminho para práticas docentes distantes dos modelos transmissivos e outras práticas pedagógicas tradicionais e oferecem exemplos concretos de como se pode ajudar os alunos a realizar aprendizagens significativas e culturalmente relevantes. As experiências voltadas a organizar as escolas e os centros de educação como CA, por sua vez, mostram que é possível gerar nessas instituições uma “cultura de aprendizagem” e permitem identificar os fatores que são decisivos para se conseguir isso. As CA que têm o território como referencial apontam para novos modelos de organização da educação baseados no compromisso e na co-responsabilidade dos agentes sociais e comunitários, ao mesmo tempo em que destacam a necessidade de adotar novos critérios e enfoques na formulação das políticas educativas. Por último, as CVA ilustram como as tecnologias da informação e da comunicação podem ser utilizadas para configurar novas redes de comunicação e de intercâmbio e para promover a aprendizagem nos usuários dessas redes, tanto no âmbito da educação formal quanto no âmbito da criação de novos espaços e cenários educativos.

**Pátio – Sabemos que várias cidades ao redor do mundo já integram a Associação Internacional de Cidades Educadoras; entretanto, podemos imaginar que nem todas estejam no mesmo nível de implantação da proposta. O senhor poderia comentar qual é a situação nos diversos países?**

**Coll** – São muitas as cidades, especialmente na Europa continental e na América Latina, que se somaram ao movimento e que se integraram à Associação Internacional de Cidades Educadoras ao longo dos últimos 10 ou 12 anos. Embora meu conhecimento do que se faz concretamente em cada uma delas seja limitado, tenho a impressão de que a situação é muito díspar e de que, enquanto em alguns casos a adesão ao movimento não vai além de uma declaração de princípios, em outros se conseguiu realmente gerar uma dinâmica de mudança e transformação das práticas educativas escolares e não-escolares. A análise dos materiais produzidos pelas cidades que fazem parte da associação reforça essa impressão. Em alguns países, como, por exemplo, a Espanha, nos quais as administrações locais quase não têm competências reconhecidas em educação – as leis vigentes reservam às administrações dos governos regionais e do governo da nação a responsabilidade de definir as políticas educativas e de planejar e gerir o sistema educativo e os orçamentos de educação –, os programas promovidos

pelas Cidades Educadoras acabam ocupando quase sempre um lugar periférico, seja como atividades de apoio ou complementares para os alunos e professores das escolas, seja como atividades que os meninos e as meninas podem realizar fora do horário escolar. Sem subestimar absolutamente o interesse de tais programas e os benefícios que deles decorrem, a verdade é que é muito difícil que, nessas condições, possam germinar e desenvolver-se as propostas associadas ao conceito de CA com maior capacidade transformadora, propostas que são, por outro lado, amplamente compartilhadas pelo movimento de Cidades Educadoras.

***Pátio – Além deste, quais são os obstáculos enfrentados pela implantação do projeto de cidades educadoras e por outros tipos de comunidades de aprendizagem?***

**Coll** – A experiência demonstra que os obstáculos e as dificuldades não são menores, de maneira geral, em países nos quais as instâncias municipais e as administrações locais têm maior capacidade de decisão e atuação e geram uma parte importante do orçamento educativo. A razão para isso reside provavelmente no fato de que a implementação das idéias que estão na base tanto do movimento de Cidades Educadoras quanto da criação e do desenvolvimento de CA requer uma mudança profunda na maneira de entender a educação. Para que essas idéias germinem e mostrem toda a sua capacidade transformadora, é necessário abandonar a visão restrita da educação, entendida fundamentalmente como educação escolar e formal, que continua sendo dominante. É necessário também romper as barreiras existentes entre educação – ou aprendizagem – formal, não-formal e informal sobre as quais repousa a organização e o funcionamento dos sistemas educativos; é necessário deixar de pensar a educação – e a aprendizagem – como um processo que ocorre em um período temporal delimitado da vida das pessoas e reorganizar os serviços educativos em torno do princípio da aprendizagem ao longo da vida; é necessário, enfim, mudar os critérios e as propostas que orientaram tradicionalmente, e continuam orientando ainda hoje, a definição e o desenvolvimento das políticas educativas por parte da maioria dos governos locais, regionais, nacionais e das agências e organismos internacionais.

***Pátio – Na sua opinião, qual é a perspectiva para o futuro das CA?***

**Coll** – Uma mudança dessa magnitude requer tempo, clareza de objetivos e propostas, uma firme vontade política para colocá-los em prática e, muito particularmente, uma forte participação e envolvimento dos professores e dos agentes sociais e comunitários. Uma vez que não é fácil conseguir e garantir que se cumpram tais



condições, existe o risco real de que o movimento de Cidades Educadoras e o movimento das CA possam desviar-se progressivamente para um ativismo bem-intencionado, mais ou menos atrativo e espetacular quanto à visibilidade de algumas de suas manifestações, porém perfeitamente ajustado e totalmente compatível com a estrutura, a organização e o funcionamento dos sistemas educativos atuais e, portanto, com pouca ou nenhuma capacidade para impulsionar processos de mudança e transformação capazes de superar suas evidentes carências e limitações. Para que isso não ocorra, é necessário, a meu ver, fazer um esforço maior que o realizado até agora com o objetivo de articular projetos de CA que integrem e articulem a educação escolar com outros tipos de cenários e práticas educativas, analisar e valorizar a possível complementaridade de experiências e propostas surgidas no marco de perspectivas disciplinares e de preocupações e finalidades distintas e, sobretudo, envolver o maior número possível de agentes educativos, sociais e comunitários – incluindo os responsáveis pela definição e pela gestão das políticas educativas em nível local, regional e nacional – na realização desses projetos e no debate e na reflexão conjunta sobre para que e como construir a CA.



**Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**  
Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos (DOT-EJA)  
**Projeto de Reorganização e Reorientação Curricular para a EJA**

**Uma nova EJA para São Paulo na perspectiva da qualidade social da educação.**

**MÓDULO 3 – Focando Ações e Propostas para a Construção de uma  
Nova EJA para São Paulo.**

---

**OBJETIVOS**

- ♦ Refletir sobre os dados coletados pelas UE's e eleger prioridades para atuação/intervenção.
- ♦ Detectar aprendizagens/experiências/acúmulos dos profissionais/alunos/UE.
- ♦ Avaliar a organização, a estrutura e o funcionamento da UE, apontando suas limitações e sugerindo alterações.
- ♦ Promover a reflexão, o planejamento e a avaliação de cada uma das ações a serem implementadas.

---

**TEXTOS BÁSICOS**

(Provocação Conceitual)

- ♦ Propostas apresentadas pelas diferentes equipes.
- ♦ *“Operacionalização de um enfoque curricular orientado pelas NEBAS”* – Rosa Maria Torres
- ♦ *“A educação de jovens e adultos e a conquista da cidadania”* – Maria Ciara Di Pierro

---

**TEXTOS COMPLEMENTARES**

(Sugestões para Estudo)

- ♦ O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade – Paulo R. Padilha
- ♦ “Diretrizes Nacionais” – Comissão Nacional de EJA (in Gadotti & Romão)
- ♦ Plano Nacional de Educação – substitutivo do Relator Dep. Nelson Marchezan

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?*  
Campinas: Papirus, 1994. Cap. 7, p. 109 a 139.

7  
A OPERACIONALIZAÇÃO DE UM ENFOQUE  
CURRICULAR ORIENTADO PELAS NEBA

*As diversas leituras das propostas da Tailândia*

Os documentos da Tailândia aceitam leituras muito diversas (em virtude de seu nível de generalidade, da falta de contexto, da simplificação dos postulados, da ambigüidade e da imprecisão conceituais, do caráter abrangente da proposta e do encobrimento do conflito e da contradição etc.). A partir deles, pode-se derivar tanto uma revolução educativa quanto simplesmente algumas modificações superficiais e parciais. Uma leitura radical da proposta da Tailândia (e da própria realidade da América Latina) aponta para a necessidade não de uma reforma escolar, mas de uma reforma educativa profunda.

Afirmar simplesmente a necessidade de currículos diferenciados, flexíveis, pertinentes, atualizados, visando satisfazer as Neba, pode levar a uma nova repetição daquilo que já foi feito até

agora, a insistir em determinadas ênfases ou introduzir modificações menores, ou a revisar completa e integralmente o modelo curricular e educativo vigente. A partir de uma concepção estreita do currículo e dos conteúdos curriculares, as Neba podem limitar-se ao âmbito dos conteúdos, e o novo enfoque expressar-se na forma de modificações nos planos de estudo e/ou nos textos escolares. Uma visão estreita acerca da educação básica pode limitá-la ao ensino primário, à educação formal e às crianças, deixando de lado a educação inicial, a não-formal, os jovens e os adultos. Pode também centrar-se na educação escolarizada, deixando de fora os outros fornecedores de educação básica (família, meios, trabalho etc.).

A Recomendação da Promedlac IV, que resgata os aspectos mais importantes das colocações da Tailândia, também possibilita diversas leituras. Qual das diferentes versões da mudança educativa é a que a comunidade mundial e os ministros da Educação dessa região aprovaram, quando assinaram as respectivas declarações? Qual dessas versões é a que os organismos internacionais, e particularmente a Unesco, estão dispostos a apoiar?

A própria história educativa dessa região mostra que as modificações aparentes do sistema, as soluções parciais e específicas, não trouxeram mudanças substantivas. É claro que, tal como revelam os estudos e a própria realidade, a mudança necessária deve ser profunda, urgente e de grande alcance. Há condições neste momento, na região, para empreender tal mudança?

#### *Uma leitura crítica da proposta a partir da América Latina*

Antes de avançar na discussão de propostas regionais ou nacionais específicas, e de sua pertinência e viabilidade, é indispensável submeter à crítica a própria proposta, sua consistência e sua coerência interna, assim como sua especificidade para essa região. Definitivamente, faz falta um esforço maior de conceitua-

lização e aprofundamento, assim como uma contextualização no momento e na realidade atual do mundo, dessa região e de cada país em particular.

Se o currículo é uma representação cultural imposta a partir de uma determinada óptica e de uma determinada ideologia, a que visão corresponde essa proposta orientada pelas Neba? Aqui também são possíveis interpretações muito diversas sobre como entender essas Neba, como entender o “básico” dessas necessidades, e as próprias necessidades. Dessas diversas interpretações derivam enfoques e modelos também diversos, alguns dos quais podem efetivamente conduzir a uma maior igualdade, eficiência e qualidade da educação, enquanto outros podem conduzir a um agravamento da desigualdade, à ineficiência e à baixa qualidade. Analisar cuidadosamente e discutir a fundo o conceito de Neba, explicitando seus componentes e suas implicações, parece então uma exigência prévia à operacionalização de qualquer proposta.

#### *Como entender o “básico” da educação básica e as Neba?*

Os clássicos pares teoria/prática, instrução/formação, particular/geral, conhecimentos/valores e atitudes, concreto/abstrato etc. fazem alusão — mais do que a opções nítidas — a ênfases que se podem assentar nas decisões acerca do tipo de educação e de ser humano que se quer formar através dela. Nessas opções e ênfases põem-se em jogo, em todo caso, os valores e as utopias que orientam as propostas para a educação.

Focalizando a questão da educação básica e das Neba, trata-se de formar indivíduos com capacidade para resolver problemas cotidianos, com habilidades concretas, com necessidades vinculadas à sua realidade imediata, ou indivíduos com uma formação mais geral, com uma visão de totalidade, com capacidade para compreender e enfrentar realidades e situações alheias e diferentes à sua própria? Trata-se de propiciar uma educação

centrada em fatos e dados, em informação útil para a vida prática, ou uma educação que privilegie a compreensão dos conceitos, dos fenômenos, dos porquês, das realidades complexas? Trata-se de apontar para uma educação com um sentido eminentemente prático, utilitário, que dê resposta a necessidades imediatas de sobrevivência, trabalho, relações com os outros e consigo mesmo, ou para uma educação que forneça as bases para um desenvolvimento posterior da pessoa, que inclua questões tais como o prazer de aprender por aprender, o prazer estético, o desfrute pleno da sexualidade etc?

A necessidade de superar o concreto e o imediato, como critério central para definir o que é “básico”, está presente na própria Declaração da Tailândia, que incorpora, nessa dimensão, a noção de “alicerce para aprendizagens posteriores”. Assim, a própria aprendizagem constitui uma necessidade básica: aprender a aprender (da própria experiência, da experiência dos outros, da experiência generalizada apresentada sob forma de teorias gerais) passa a ser uma Neba em si mesmo, como podem ser a linguagem e a matemática, ou a aprendizagem integral acerca de fenômenos complexos, a fim de desenvolver ao mesmo tempo uma capacidade analítica (abstração) e sintética (reconstrução do concreto). Tratar-se-ia, afinal, de construir uma matriz básica de conhecimentos, valores e atitudes que constitua uma base suficiente para que o indivíduo possa seguir um desenvolvimento mais autônomo (com ou sem participação no sistema formal de ensino). Isso implica que seria necessário pensar em diversos níveis de “embasamento”, não necessariamente referidos aos níveis do ensino formal nem a uma ordem determinada no processo de aprendizagem; especialmente se levarmos em conta que, para muitos, a educação básica é a única à qual terão acesso de forma sistemática.

Em todo caso, segundo essa concepção do *básico* (como matriz básica a partir da qual serão gestados os futuros valores, atitudes e conhecimentos), satisfazer sua necessidade implica outorgar uma formação mais ou menos universal, aliando uma for-

mação geral — que permita explicar fenômenos e prever acontecimentos, estruturando um campo amplo do saber — a uma formação mais específica — que permita dar resposta às exigências concretas da vida cotidiana. Isso implica uma estratégia coletiva e uma divisão explícita do trabalho entre os diferentes grupos envolvidos nessa formação básica (sistema escolar, família, comunidade, meios de comunicação etc.).

Por trás das Neba está a noção de uma *aprendizagem funcional*, embora o “funcional” deva incluir não somente a possibilidade e a capacidade para utilizar os conhecimentos adquiridos, mas também a utilidade dos conteúdos para facilitar e realizar outras aprendizagens, assim como para desenvolver as habilidades e as estratégias que permitam planificar e regular a própria aprendizagem, ou seja, o *aprender a aprender*. Nesse sentido, deve-se garantir que os conteúdos dos procedimentos sejam aplicáveis em diferentes âmbitos e contextos, e prever situações nas quais seja preciso que se represente a natureza do conhecimento que será adquirido, assim como seu sentido e sua pertinência em relação a outras situações e circunstâncias (65).

### *Diversidade, heterogeneidade e pluralismo*

O reconhecimento da diversidade levou ao reconhecimento do heterogêneo. Mas, como entender o heterogêneo, a partir da perspectiva do currículo e dos conteúdos curriculares? Dar-se-á a cada um o que deseja, o que necessita, o que pede? Dar-se-á a cada um o que quer e necessita, mesmo sem ter consciência disso, porque não sabe o que há de querer e necessitar? Dar-se-á a cada um o que lhe corresponde segundo seu meio, sua posição social, sua expectativa de futuro? Ou dar-se-á a cada um o que lhe falta para ser igual ao outro? Assumir-se-á que os pontos de partida são diversos, e criar-se-ão compensações para atingir uma homogeneidade nos pontos de chegada, ou estabelecer-se-á a possibilida-

de de pontos de chegada também heterogêneos (não objetivos comuns), dada a diversidade de contextos e de sujeitos, e de sua própria participação na construção dinâmica do conhecimento? (40).

O reconhecimento da diversidade continua sendo, de qualquer forma, restrito. Admite-se a diversidade das Neba em virtude dos diferentes interesses/necessidades dos indivíduos, mas não se admite a existência de interesses/necessidades diversos no âmbito do indivíduo, do grupo e da nação. Esquiva-se, definitivamente, a conflitividade social; ou seja, a razão de ser e as conseqüências próprias da diversidade. Chega-se até o diverso e o heterogêneo, mas não até a aceitação do pluralismo como uma característica não somente das Neba, mas do sistema educativo como um todo.

Um sistema educativo pluralista seria um sistema dentro do qual convivem múltiplas formas de organização dos processos educativos, que assumem variantes dos seus objetivos, que poderiam adotar modelos pedagógicos e currículos diversos. A unidade desse sistema seria dada pelo fato de que as possíveis variações aconteceriam numa “envoltura”, determinada por alguns princípios ou objetivos comuns (se bem que haveria o risco de existir uma certa emulação/competência entre modalidades), assim como pela sua articulação com o subsistema de direção/regulação educativa, que promoveria a pesquisa objetiva comparativa para determinar os alcances de cada variante, difundir resultados e induzir à adoção generalizada de inovações satisfatórias. Mas essa “filosofia” não deveria conduzir ao caos (“vale-tudo”) nem fomentar diferenças inaceitáveis do ponto de vista dos princípios de satisfação das necessidades educativas de todos. Iria requerer acessibilidade a diversas modalidades, independentemente de classe, etnia, região etc.

## *A viabilidade da proposta*

### Inércia e mudança em educação

O sistema educativo é caracterizado pela sua histórica resistência à mudança. O currículo é um dos pilares fundamentais dessa inércia. A atual estruturação do currículo vem de muito antes: cada disciplina tem seus textos, seus manuais, seus professores, suas especialidades, seus horários. Mudar essa estrutura significa mudar o sistema educativo. Há condições para essa ruptura? Quais são algumas dessas condições fundamentais exigidas? Quais delas podem ser criadas agora, no atual contexto latino-americano? Faremos referência, nos parágrafos seguintes, a algumas dessas condições básicas.

### A vontade política para mudar a educação

Seria equivocado crer que a assinatura da Declaração de Jomtien ou a da Declaração de Quito (Promedlac IV) garantem o compromisso e a vontade política para assumi-las, como governos e como nações. Os próprios documentos foram pouco divulgados e ainda menos discutidos, inclusive dentro do próprio setor educativo. As pessoas que os assinaram têm escassa estabilidade em seus cargos (e pouco peso nas decisões de governo e de política), e seus substitutos freqüentemente não se responsabilizam pelos compromissos assumidos pelos seus antecessores. No entanto, ainda que o reconhecimento da “crise educativa” tenha se estendido rapidamente, estamos longe — pelo menos em vários países — de ter completado o ciclo de tomada de consciência do problema educativo, para poder passar agora a assumir a mudança e sua urgência. Os professores, sufocados pelo seu nível de vida e pela frustração de sua tarefa, mantêm-se em grande parte alheios à discussão, à consideração de alternativas, à exigência de mudança qualitativa. Os pais ainda contam pouco, e os alunos, nada. O consenso e a negociação ganham força como tema, mas muito pouco como realidade.

## A crítica do modelo curricular e pedagógico vigente

A “crise” da educação foi entendida e está sendo trabalhada por diversos setores (inclusive o educativo) em seus aspectos mais superficiais. A ênfase no “melhoramento da qualidade” tem contribuído para se acreditar que se trata de “melhorar” o que está sendo feito. De forma alguma, pode-se afirmar que em nossas sociedades haja consciência plena acerca da verdadeira profundidade e complexidade da crise educativa. No que diz respeito ao currículo e aos conteúdos curriculares, predomina uma visão simplista, relacionada à obsolescência dos conteúdos, sua falta de articulação entre os diferentes níveis, a necessidade de métodos e técnicas mais modernos etc. Daí que uma nova proposta curricular deva necessariamente partir de uma análise crítica do currículo vigente, que revele seus mitos, suas contradições internas, a impossibilidade de cumprir com os próprios objetivos, colocados no contexto de uma cultura escolar que os afasta da prática etc.

### O desenho de um novo currículo

Elaborar um currículo não é uma coisa simples nem rápida. Implica decisões de grande complexidade e responsabilidade, requer recursos humanos qualificados e competentes. Redesenhar um currículo que responda aos novos tempos e às novas necessidades, e que pretenda ser resultado de um processo participativo, incluindo a consulta e o debate em níveis amplos da sociedade, é um assunto sumamente complexo. Por mais participativo que seja o processo, e por mais aberto que se deixe o currículo, elaborar uma proposta curricular que satisfaça a todos é impossível.<sup>18</sup>

18. A grande e persistente polêmica, de alto nível, que a Reforma Espanhola suscitou — e particularmente a reforma curricular — em todos os setores sociais, debatendo um por um os elementos, as áreas e os componentes do currículo, é um exemplo palpável disso. É preciso destacar, assim mesmo, que os melhores recursos humanos do país, os melhores especialistas, foram envolvidos nesse trabalho.

Repensar o currículo e os conteúdos curriculares a partir dessa nova perspectiva, implica competências e qualidades técnicas e humanas (não somente conhecimento, mas abertura à mudança, flexibilidade, criatividade, versatilidade) que não são muitas no âmbito educativo — e, em particular, no governamental — e geralmente não estão ao alcance dos agentes (professores, líderes comunitários, pais) cuja participação na definição do currículo constitui um apelo tão insistente. O planejamento e a operacionalização de um novo currículo implica um trabalho sistemático na formação de recursos humanos em todos os níveis, não somente do professorado.

### A questão da informação e da comunicação

Dentro do Marco de Ação para satisfazer as Neba, ganham um lugar de destaque a negociação das ações, a criação de um contexto político e social favorável etc., mencionando-se a necessidade de “educar a população em matérias de interesse social e para apoiar as atividades da educação básica” (99). Sem uma compreensão real da prioridade e da urgência da educação, e da educação básica em particular, não será possível criar esse contexto de apoio indispensável. “Educar o público” no próprio tema educativo é fundamental. Qualificar a demanda em educação é uma exigência para qualquer possibilidade de avançar nesse terreno. Tudo isso implica uma estratégia sistemática e regular de informação e comunicação pública em torno do tema educativo, elemento usualmente deixado de lado nos processos de reforma.

### A questão dos fornecedores/satisfatores de educação básica

*A educação básica é concebida como educação permanente*, não limitada à escolarização. O que precisa ser sabido excede as possibilidades e os limites do sistema educativo formal. Como é apontado e enfatizado na Declaração da Conferência, a satisfa-

ção das Neba é algo que requer “ações e estratégias multissetoriais” e que compete a diversas instâncias, entre as quais o sistema formal tem um papel prioritário — mas de forma alguma, único. A família, o trabalho, os meios de comunicação são mencionados como satisfatores dessas necessidades. Isso supõe um redimensionamento do papel educador, formador, instrutor do sistema formal, e uma divisão de tarefas com essas outras instâncias.

Apesar de a afirmação “a família e os pais são os principais educadores dos filhos” ser um lugar-comum, a noção de *educação* é, de fato, fortemente vinculada ao sistema escolar, à presença de um professor. A mesma coisa pode ser dita em relação ao papel dos meios de comunicação, cuja função “educativa” é freqüentemente colocada entre aspas, mais pela crítica do que por quem os propõe. Aqui pesa não somente a enraizada ideologia escolar, que reduz o saber à escola e a aprendizagem ao professor, mas uma efetiva falta de esclarecimento e delimitação em torno do papel e do espaço educativos que correspondem, respectivamente, à família e aos meios de comunicação em relação à escola. Particularmente, a relação escola/família continua sendo não apenas ambígua, mas também conflitiva no plano das responsabilidades educativas que cada uma delas deveria assumir (que são necessariamente diferentes, mas geralmente não se diferenciam: a mãe torna-se de fato professora substituta, e a professora, mãe substituta).<sup>19</sup>

A partir da perspectiva de um novo currículo, orientado pelas Neba, onde passa a ter uma importância crucial o tema da participação comunitária, dos pais e dos próprios alunos, é necessário conceitualizar melhor e delimitar esses âmbitos, a partir de

19. É interessante considerar a este respeito a nítida diferenciação de papéis lar/escola e mãe/professora, que se dá no sistema educativo japonês, onde expressamente atribui-se ao lar e à mãe o papel permissivo, de apoio e segurança afetiva, e à escola/professora, o papel de assegurar as normas básicas para um bom desempenho escolar. As professoras pré-escolares, no Japão, são escolhidas entre jovens solteiras e sem filhos, a fim de evitar que confundam seu papel de professoras com o de mães. A formação das professoras inclui esse componente da relação com as crianças, de forma específica (85).

seu papel na satisfação das Neba. De fato, é preciso determinar, no seu conjunto, quais delas podem e devem ser satisfeitas pelo sistema escolar e quais estão sob a responsabilidade de outras instâncias, estabelecendo políticas coerentes e propostas claras de complementariedade, envolvendo os diferentes organismos e instituições fornecedoras de educação básica. A destacada necessidade de “integração horizontal” entre a educação formal, não-formal e informal exige deixar espaço para propostas concretas (modalidades, conteúdos, mecanismos etc.).

### A questão docente

Na história das reformas educativas, dentro e fora da região, repete-se uma constatação: a fraca atenção dada aos professores, peça-chave para pôr em funcionamento qualquer mudança educativa.<sup>20</sup>

Isso é particularmente válido no âmbito do currículo, principal ferramenta de trabalho do professor. Afetar o currículo é afetar profunda e integralmente seu papel e seu trabalho. É o professor quem, em última instância, lhe dá vida e define seus conteúdos. Se ele não compreender a proposta ou não estiver convencido dela, a potencialidade da mudança fica consideravelmente limitada.

Uma proposta responsável, que defenda a instauração de um currículo novo, diversificado, flexível, aberto, não pode deixar de levar em conta o que essa proposta implica, concretamente, para o professorado. Não se trata somente de que ele não está preparado para isso (crise de identidade, perda de seu papel técnico-profissional, sendo que hoje ele é basicamente um executor de planos e programas, com alta dependência dos livros escolares etc.), mas de que a proposta de abertura e autonomia não é necessariamente

20. Vencer o grande ceticismo entre o professorado é, segundo afirma a revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía*, a prova mais difícil pela qual está passando a Reforma na Espanha.

bem-vinda (considera-se ponto pacífico que o professorado quer autonomia e participação, mas um currículo flexível, aberto, implica assumir uma dose extra de responsabilidade, tempo, formação e autoformação). A transformação de um professor que executa em um professor que cria, resolve e decide é enorme. Antes de optar por alternativas novas e renovadoras nesse terreno, é preciso calibrar a magnitude de suas exigências e conseqüências.

Não se trata unicamente de uma maior formação ou profissionalização. Trata-se, em primeiro lugar, de compreender quem é o professor e de que forma ele é afetado por uma mudança dessa natureza, e isso implica antecipar e compreender a desorientação, o ceticismo, as resistências, os questionamentos, os temores, criar um clima de confiança e certeza, de expressão e debate amplos.

Afirma-se que os novos tempos (e, em particular, a redefinição da função e da natureza do sistema escolar) implicam um novo papel docente, mais amplo, mais complexo, com mais responsabilidades. Afirma-se também que, apesar da influência cada vez mais ampla da educação extra-escolar e dos meios massivos de comunicação, o valor do ensino presencial e a interação pessoal entre professores e alunos tendem a ganhar força novamente. Até certo ponto, isso é um resultado da prosperidade e — ao mesmo tempo — do declive da tecnologia educativa e das novas técnicas pedagógicas, nas quais tinham-se depositado grandes esperanças (em particular, em torno da televisão educativa) que hoje se desmancharam (97). Esse “novo papel” do professor inclui questões tais como: estar a par da renovação das disciplinas básicas, iniciar-se às vezes em disciplinas novas, assimilar uma pedagogia nova baseada na interdisciplinariedade, seguir as informações dos meios de comunicação de massa para poder dialogar com os alunos, preparar os alunos para a seleção e a utilização crítica da informação, iniciar-se nos problemas do trabalho e da vida econômica e na pedagogia de adultos, a fim de tomar parte na educação permanente, na compreensão dos grandes problemas do mundo contemporâneo, e colaborar com os pais e a comunidade (97).

Fala-se hoje em dia da necessidade de “autonomia pedagógica”, e de “profissionalização” docente; afirma-se que a definição e a operacionalização de um novo currículo exigem a participação dos docentes; afirma-se — concretamente a respeito das Neba — que o papel do professor, num currículo assim orientado, torna-se mais complexo e mais difícil, exige “maiores níveis de profissionalização do trabalho docente, associados a modificações significativas de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho” (82). Mas faz falta precisar em que consiste a “autonomia pedagógica”, o que é entendido por “(maiores níveis de) profissionalização docente”, quais são as modificações exigidas no plano do saber profissional e das condições de trabalho, quais são a natureza e o alcance da participação dos docentes no planejamento e na prática de um novo currículo, e quais as necessidades concretas de formação para conseguir tudo isso. É verdade que esse novo papel docente é mais difícil? E, se assim for, em que sentido e por quê? Em todo caso, não basta adjetivar o novo papel, é preciso analisá-lo e especificar o que ele implica em termos de um novo currículo em formação.

Apesar da longa trajetória da formação docente, ela não foi objeto de análises minuciosas, que permitam um aprofundamento no saber específico transmitido aos professores e nos critérios com os quais se escolhe e se transmite etc. (17). A literatura disponível a esse respeito é muito normativa: descreve o que deve ser e o perfil ideal do professor, mas não o que está sendo feito efetivamente. O papel do professor continua sendo estabelecido basicamente a partir das características essenciais da educação e seguindo o exemplo dos grandes educadores, ou a partir de longas listas de virtudes e qualidades, baseadas mais na vocação do que na formação (73). Hoje em dia, é necessário redefinir o papel docente e especificar — como se faz com os alunos — os conhecimentos, as destrezas, as atitudes, os valores exigidos para esse novo papel.

A formação docente atual responde ao modelo curricular e pedagógico vigente: os professores são formados como executores autômatos de planos e programas. Reorientar o currículo do ensino básico — no sentido proposto — significa reorientar totalmente a formação docente, na perspectiva desse papel mais profissional, ativo, participativo, criador, que é exigido do professor. Quais são concretamente as Nebra dos docentes em relação a um currículo diversificado, flexível, aberto, orientado pelas Nebra dos alunos, como o que estaria sendo proposto? Quem e como se definem essas Nebra?

Diversos estudos culminam em propostas concretas de formação docente (69) (36) (35) (13) que vale a pena levar em conta. Entre elas, destacam-se os seguintes elementos:

- a formação docente entendida sobretudo como um processo permanente de reflexão e problematização sobre a própria prática (em particular, a prática concreta da aula, que é onde os professores expressam seus pensamentos e suas concepções), analisando-a e confrontando-a coletivamente com outros colegas, rompendo, dessa forma, com o isolamento tradicional da prática pedagógica. Propõe-se dar preferência a esse modo de entender a formação docente, mais do que à formação inicial, ao ministrar cursos etc. Dentro disso, deve-se propiciar a reflexão do professor sobre o seu papel, as visões de si mesmo e de seu processo de aprendizagem. Estimular o registro escrito da própria experiência (na medida em que ela obriga a sistematizar e a explicitar a própria prática) é colocado assim mesmo como um recurso fundamental de formação;
- a formação docente, entendida não somente como desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também das atitudes e dos afetos. De diversos ângulos, vem-se afirmando a necessidade de adotar a relação professor-aluno como critério-chave de formação, seleção e avaliação docente. Alguns estudos mostram que a atitude do professor é determinante sobre a aprendi-

zagem dos alunos, mais do que sua preparação (6), assim como suas expectativas em relação aos alunos;

- a formação docente deve incluir elementos que possibilitem entender a cultura popular. Alguns estudos mostram que os professores se comportam de forma diferente nas escolas de setores médios e setores pobres; têm uma visão negativa das crianças pobres, julgam-nas a partir de suas famílias e de seu meio, esperam pouco delas e, por isso, lhes exigem menos, não têm consciência de sua desvantagem ao iniciar seus estudos etc.; tudo isso contribui para reproduzir o círculo vicioso da baixa auto-estima e do baixo rendimento escolar;
- a formação docente deve prever novas estratégias que permitam um intercâmbio entre os níveis de produção do conhecimento (universidades, centros de pesquisa etc.), a fim de aproveitar o conhecimento de cientistas, tecnólogos e artistas que contribuem à pesquisa e à construção de novos saberes (45).

Uma nova proposta curricular, como a sugerida no âmbito das Nebra, implica, para o docente, ser capaz não somente de interpretar e aplicar um currículo, mas de recriá-lo e construí-lo; estar preparado para identificar a variedade de opções pedagógicas e de conteúdo que se lhe apresentam, a fim de optar pela mais adequada em cada circunstância, para as particularidades de seu grupo de alunos, do tema tratado etc. (13); empregar critérios para saber selecionar informação, para transformar necessidades sociais em Nebra e fazer a respectiva tradução didática etc. Se nas mãos dos docentes estará um currículo flexível, adaptável às condições do meio e às necessidades dos alunos, tal e como elas são interpretadas pelo professor, sua compreensão e seu domínio não somente da cultura popular, mas da problemática social em geral, resultam fundamentais.

Qual é a especificidade do conhecimento que devem possuir hoje em dia os docentes? Também aqui coloca-se a disjunção entre saber geral e especializado, entre formação profissional e forma-

ção em determinadas disciplinas. Há quem diga que fortalecer a identidade dos professores não passa pela formação profissional, mas sim pelo domínio de um capital cultural geral (ou especializado) que superê os limites dos programas de estudo (17), a fim de garantir-lhes uma base segura para o desempenho de seu papel. Outros, situados numa perspectiva diferente do papel docente (97) e notando a grande fraqueza pedagógica do ensino básico atual, propõem privilegiar, como saber específico do docente, o saber pedagógico (a preparação pedagógica dos professores aparece, de fato, como uma das variáveis que incidem positivamente no rendimento escolar (69)).

### A questão do ritmo

A afirmação acerca dos longos prazos necessários para operar a mudança educativa (junto com a exigência política de mostrar resultados) levou, muitas vezes, a privilegiar ações específicas, conjunturais, de curto prazo, assim como a justificar a lentidão e a falta de “visibilidade” das mudanças introduzidas. O caráter “gradual” aplicado à educação não deixou bons rendimentos no passado. As mudanças programadas com conta-gotas, com a racionalidade do passo a passo, terminaram geralmente não conseguindo cobrir as etapas previstas e sem atingir os objetivos finais, não somente devido aos curtos prazos dos períodos de governo, mas à falta de uma planificação estratégica adequada.

Mudar a educação implica, sobretudo, incidir no âmbito docente com mudanças significativas; este é um processo complexo, lento, a longo prazo. Reorientar o currículo, a partir de uma perspectiva que recupere o ponto de vista da aprendizagem, implica uma transformação profunda do ensino. Isso não se resolve unicamente com (outro tipo de) formação docente, mas com um conjunto de medidas (econômicas, sociais, legais etc.) que restitua e fortaleçam a função docente. Como proceder, então? É verdade que a operacionalização da proposta pressupõe que o

professorado a entenda e assuma, mas não se pode esperar a conclusão desse processo para iniciar a mudança. Em todo caso, trata-se de acelerar o ritmo dos professores, adotando as medidas cabíveis que contribuam nessa direção.<sup>21</sup>

Ater-se ao ritmo dos professores ou privilegiar o dos alunos? Respeitar o ritmo do sistema escolar ou o do país? Deixar a mudança nas mãos do sistema educativo formal significa adiá-la indefinidamente. A exigência e a dinâmica da mudança devem se alimentar, necessariamente, a partir de fora deste sistema, como uma pressão externa que exija uma ampla mobilização social.

### A questão da revisão curricular permanente

Assumir uma nova proposta curricular baseada nas Neba implica um reordenamento profundo do currículo vigente. Mas, dada a acelerada transformação do conhecimento e as transformações que ainda as próprias Neba continuarão a experimentar, o novo currículo pode voltar a ficar obsoleto em poucos anos. Levar a sério a nova proposta, como um novo ponto de partida, pressupõe a instalação de um processo e de mecanismos permanentes de revisão curricular, incluindo o acompanhamento da evolução das Neba. Será que a América Latina está preparada para assumir essa mudança e tudo o que ela implica não somente a curto, mas também a médio e a longo prazo, levando em conta, além disso, a tradição de reformas parciais e esporádicas que caracterizam a região?

---

21. No plano pedagógico, por exemplo, propõe-se recorrer a uma “pedagogia de choque”, ou seja, a “situações mobilizadoras” que permitam acelerar a identificação da necessidade de mudança (35). Isto, colocado em princípio para o âmbito do ensino da leitura e da escrita, resulta válido para a formação docente em geral.

São múltiplas as exigências de conhecimento e, por isso, de pesquisa, impostas pela operacionalização dessa nova proposta. São múltiplas, de fato, as exigências consignadas e sugeridas em estudos e avaliações realizados nos últimos anos, a partir de enfoques tanto globais quanto especializados. Em termos gerais, constata-se que:

- existe uma lacuna de conhecimento quanto ao ponto de partida e, concretamente, quanto a aspectos-chave vinculados aos currículos, aos saberes efetivos e às Neba, tanto dos alunos quanto dos professores. Qual é o estado atual dos planos e programas vigentes (analisando conteúdos e objetivos por áreas), a partir do ponto de vista de sua atualização, sua relevância, sua coerência etc., tanto do ensino básico no nível escolar quanto da formação docente? O que é que estão aprendendo e o que é que sabem os alunos? O que é que estão aprendendo e o que é que sabem os professores?<sup>22</sup> A partir da visão ampla de educação básica sugerida pelas Neba, é preciso incorporar ao diagnóstico não somente a escola primária, mas também a educação inicial, a não-formal, a de jovens e adultos, assim como realizar estudos na esfera da chamada “educação informal” e do papel que nela desempenham a família e os meios de comunicação;
- a própria “identificação” das Neba exige um grande trabalho de pesquisa (não somente de participação e de mobilização social). As expectativas e a demanda de educação se modificaram — sem dúvida — significativamente nestes últimos anos (perda do valor da educação como fator de mobilidade e bem-estar social, dentro de um esquema geral de deterioração das expectativas, diversificação da oferta educativa etc.). Em que sentido

22. De fato, um estudo-diagnóstico da educação básica, como o que foi realizado no Uruguai pela Cepal (11) (12), seria recomendável para todos os países. Não obstante, esse estudo é restrito à escola primária e à avaliação do aproveitamento em duas áreas (linguagem e matemática).

foram modificadas essas expectativas, não somente para os pobres<sup>23</sup>, mas também para os setores médios e altos?

- faz falta recuperar e sistematizar inovações, particularmente no terreno pedagógico e dos conteúdos, com critérios rigorosos e a partir de enfoques analíticos e críticos que permitam selecionar experiências verdadeiramente inovadoras e relevantes, explicar e aprofundar no estudo de suas contribuições, a partir da perspectiva de uma mudança curricular e pedagógica. Os critérios pouco rigorosos que caracterizam o “inovador”, assim como os enfoques descritivos e acríticos que tenderam a primar nesse terreno, precisam ser superados;
- inclusive no âmbito das novas afirmações, a noção de educação básica continua centrada na escola primária e na educação de crianças. A própria pedagogia e seus desenvolvimentos recentes são eminentemente centrados no ensino e na aprendizagem da criança. Continuamos sabendo muito pouco acerca de como aprendem os jovens e os adultos (e isso inclui, é claro, a aprendizagem dos próprios professores);
- é necessário assegurar algumas condições gerais em termos de pesquisa: a) uma maior coordenação nacional e regional em matéria de investigação educativa, a fim de racionalizar e otimizar recursos e esforços; b) assegurar metodologias e procedimentos rigorosos, que possibilitem a confiabilidade e a comparabilidade dos resultados (69); c) orientar pragmaticamente uma boa parte das pesquisas direcionadas para a definição de políticas, respondendo a problemas e perguntas concretos, privilegiando a explicação sobre a descrição; d) vincular-se e incidir diretamente nas instâncias de decisão e execução, a fim de assegurar um maior e melhor aproveitamento da informação e dos resultados da investigação, para a tomada de decisões no âmbito educativo (15).

23. Alguns estudos concluem que o que os pobres exigem hoje da escola é fortemente atravessado pela crise econômica e pelas necessidades de sobrevivência — comida, assistência médica, segurança etc. — mais do que pela exigência de aprendizados efetivos (31).

## A questão da cooperação

No âmbito de cada país, a transformação educativa necessária somente pode ser levada adiante num contexto de grandes consensos nacionais. Estado e sociedade civil, organismos não-governamentais e organizações populares, sistema educativo e família, igreja e meios de comunicação etc. exigem assumir compromissos e papéis específicos dentro dessa estratégia. As instituições de produção de saber (universidades, centros de pesquisa) precisam fortalecer — hoje mais do que nunca — suas capacidades e vincular-se às exigências da educação. Medidas especiais e regulamentações legais podem vir a ser necessárias, como suporte para essa estratégia de cooperação (regulamentações a respeito do uso educativo dos meios de comunicação, modificações na legislação educativa relacionadas ao papel do Estado, do Ministério da Educação, da família etc.). Delimitar claramente competências e papéis significa, ao mesmo tempo, criar condições e/ou facilitar apoios específicos para que essas competências e esses papéis se manifestem (isto é, informação pública transparente e permanente, criação de condições e mecanismos para a participação efetiva dos pais etc.).

Assim mesmo, é indispensável a cooperação sub-regional e regional em todos os níveis e fases do processo, incluindo pesquisa, execução, acompanhamento e avaliação das ações, por meio das instâncias e redes de cooperação já existentes e, eventualmente, de novas instâncias ou mecanismos que se considere necessário criar *ad hoc*. Em todo caso, parece importante também aqui começar com um diagnóstico da situação de partida (isto é, estado da cooperação nos níveis sub-regional e regional, avaliação crítica do funcionamento das atuais redes etc.). É indispensável, por outro lado, identificar o que é que pode (e deve) ser feito no nível de cada país e o que é que pode (e deve) ser feito no nível sub-regional e inclusive regional: investigação, planejamento curricular, produção de materiais etc. Cabe analisar a possibilidade de

concentrar determinadas tarefas (investigação, formação de recursos humanos, elaboração de projetos etc.) em centros diretores que orientem essas políticas no nível regional e/ou no sub-regional, com a finalidade não somente de otimizar os escassos recursos e contar com mecanismos de compensação de diferenças entre os países, mas também de assegurar a pertinência e a qualidade dessas ações, assim como as relativas homogeneidade e comparabilidade dos processos e de seus resultados.

A possibilidade de propor estratégias comuns na esfera regional e/ou na sub-regional é, neste caso, respaldada pela própria existência de uma realidade educativa e de uma “cultura escolar”, que nossos países têm em comum — em seus traços essenciais —, assim como pela existência de consensos básicos e utopias orientadoras que passam, entre outras coisas, pelo reconhecimento da necessidade de superar e transformar essa “cultura escolar”. Por outro lado, as próprias Neba transcendem os limites do nacional, abrindo de fato possibilidades para estabelecer troncos e conteúdos curriculares comuns entre países (incluindo tecnologia educativa, pacotes didáticos etc.).

O intercâmbio de informação, resultado de pesquisa e experiências, é fundamental nesse processo. Neste aspecto, os organismos internacionais e as redes de cooperação têm um papel-chave. Possibilitar e tornar efetivo esse intercâmbio exige pensar não somente em mecanismos de coordenação, mas também de comunicação e difusão, garantindo uma mediação adequada entre a pesquisa e a produção acadêmicas, e os níveis de vulgarização exigidos para levar em frente essa proposta sobre bases participativas e, particularmente, com a intervenção dos professores.

### Uma nova “moda”

Não é a primeira vez que se propõe uma mudança na educação na América Latina. As propostas de mudança aparecem em ondas, com novos personagens e terminologias, e perdem terreno gradativamente, muitas delas caindo no questionamento, na rejeição e, depois, até no esquecimento. Nos últimos 40 anos, vimos diversas propostas (teóricas, práticas, de pesquisa, de ação) circularem e serem derrubadas, deixando — a longo prazo — a idéia de que são “modismos” que vêm e vão. Particularmente, os professores parecem ter desenvolvido sensibilidades especiais perante esses “modismos”, e suas resistências à mudança talvez devam ser entendidas nessa mesma linha (35). O que garante que, desta vez, a “nova visão” da educação básica e o enfoque das Neba, em particular, não passem a ser vistos como uma nova moda? Repensá-los criticamente, dar-lhes consistência, evitar tentativas de implementação apressada parecem ser condições fundamentais.

### Passar de um pólo para outro

Considerando a dicotomia branco/preto e o subsequente movimento pendular que prevaleceram na educação latino-americana, poderíamos estar enfrentando — mais uma vez — uma tentativa simplista de buscar a solução nos opostos, entendendo as novas ênfases não como novos balanços e novas articulações, mas como a negação ou a inversão de uma postura anterior. Isso, que já acontece com muitas oposições (isto é, quantidade/qualidade), pode agora estender-se a novas oposições surgidas da própria proposta (isto é, centrado na oferta/centrado na demanda, centrado no ensino/centrado na aprendizagem, centrado no professor/centrado no aluno, subestimação/superestimação do aluno, segmentação/integração curricular, urbanização/ruralização do currículo,

conhecimentos, valores e atitudes/atitudes, valores e conhecimentos, único/diversificado, centralização/descentralização, currículo centrado em matérias/currículo centrado em Neba, currículo informativo/formativo etc.). Conhecendo essa tendência (e os efeitos que traz com ela), parece necessário que a própria formulação da proposta evite tais polarizações e alerte expressamente sobre esse perigo.

### Partir do nada ou reproduzir o velho com aparência de “novo”

A Declaração e o próprio Marco de Ação alertam acerca do perigo de se partir do zero, apelando-se para “recuperar o melhor daquilo que já existe”. Esta, que é uma tendência real, pode levar, neste caso, ao caos, a tentativas irresponsáveis de experimentação de novas idéias no vazio (isto é, propor uma mudança total de planos e programas, organizar “áreas onde se encaixe de tudo”, levar a autogestão ou a descentralização até as últimas conseqüências, exigir autonomia docente sem criar condições para isso etc.).

Mas existe também o outro perigo, o da continuidade do velho sob a aparência de “novo”. De fato, no terreno educativo existe uma grande capacidade para absorver nominalmente um discurso de mudança, e para esvaziá-lo de conteúdo na prática. A coexistência de um discurso progressista e renovador, com uma prática tradicional que não muda, é uma situação com a qual temos aprendido a conviver. Neste caso, pode-se adotar formalmente um enfoque baseado nas Neba, sem se modificar fundamentalmente o enfoque curricular e pedagógico vigente. Novos esquemas podem substituir os velhos (isto é, a rigidez dos critérios e parâmetros para definir o que é básico, a mistificação da demanda, a rejeição do papel do especialista etc.). Isso tudo ajudado pelo próprio fato de que “o novo” da proposta pode passar inadvertido como tal, para uma ideologia educativa segundo a qual responder às necessidades de aprendizagem dos alunos é o que o sistema educativo

sempre fez. A continuidade terminológica pode contribuir para uma percepção de que não há nada de novo (trata-se, na maioria dos casos, de termos velhos que se procura reconceitualizar). Parece, então, necessário estabelecer com clareza o que é realmente “novo” nessa proposta, assim como identificar qual parte do “velho” é recuperável.

#### Entender o “básico” num sentido restrito e limitado

O “básico” das Neba pode ser interpretado no sentido estreito do imediato, do concreto, do útil, do diretamente aplicável à vida cotidiana, às necessidades de sobrevivência, ao aqui e agora. Tentar que toda escolha de um conteúdo responda a um claro “para que” pode levar a entender e aplicar o “básico” efetivamente no sentido de “mínimo”, de “elementar”, achatando consideravelmente o currículo e os conteúdos curriculares (isto é, anular a teoria, o conhecimento de ordem geral, a ciência, a história etc.), e a ressaltar ainda mais as diferenças entre setores e grupos (isto é, para que ensinar as crianças camponesas a ler livros, ou ensinar noções de tecnologia às mulheres adultas etc.). Esse risco torna-se concreto se levarmos em conta a proposta de um currículo flexível, para ser adaptado e executado por docentes que — como mostram diversos estudos — têm uma baixa valoração e baixas expectativas em relação aos alunos de famílias pobres.

Por isso, é fundamental avançar na conceitualização das Neba, explicitando o que está oculto e revelando o conflito social que implica a sua “detecção” etc. A participação ampla com relação à definição das Neba deve incluir a discussão desses elementos, não somente o conteúdo das próprias Neba.

#### Mistificar a demanda educativa

Em diversas correntes e experiências educativas já pode ser verificada uma mistificação da demanda, baseada numa visão

acrítica da cultura popular (particularmente entre aquelas centradas no ponto de vista do educando e suas necessidades, que defendem uma relação horizontal professor-alunos, a participação local, a recuperação do saber popular etc.). Essa tendência pode acentuar-se e estender-se no contexto do enfoque das Neba, que expressamente afirma privilegiar o ponto de vista das necessidades, da aprendizagem e dos alunos. Idealizar a demanda educativa é idealizar uma demanda que não pede qualidade, orienta-se por parâmetros dos setores médios, rege-se por um saber enciclopédico, uma lógica produtivista, uma visão rígida das normas disciplinares etc. (27) (31). Contribuir para qualificar a demanda educativa é, precisamente, um dos desafios dessa nova proposta e de qualquer possibilidade de reforma na educação.

#### Uma “participação” inadequadamente delimitada e indefinida

O termo “participação” diz muito pouco se não for especificado de qual participação está-se falando (que, quem, para que, em que níveis e âmbitos, com que possibilidades e limites etc.). Afirmar que um processo é participativo ou que adota um enfoque participativo não garante nada por si mesmo. Neste caso, o tema da participação é colocado em vários níveis: negociação nacional sobre o tema educativo e a prioridade da educação básica, processo de identificação das Neba, intervenção docente (assim como das comunidades e dos grupos locais) na definição do currículo, autonomia docente no trabalho com ele etc. O próprio peso atribuído à participação, como componente dessa proposta, torna indispensável definir com clareza o papel específico e o sentido de tal participação, para os diferentes níveis, indivíduos e instâncias, assim como os seus requerimentos (isto é, mecanismos de informação, discussão, proposta etc.).

## Mudanças parciais, não integrais

Adotar um enfoque de Neba para os conteúdos implica modificar radicalmente o currículo, o modelo pedagógico e o modelo educativo vigentes. É de se esperar, não obstante, que, como no passado, exista uma tendência a fazer mudanças parciais, sem afetar o conjunto (isto é, introduzir modificações em planos e programas, centrar-se em conteúdos sem afetar métodos ou sistemas de avaliação, não prestar a devida atenção às políticas docentes, concentrar-se na educação escolar etc.). Insistir na integralização da reforma parece fundamental, não somente dentro do ensino básico e do sistema educativo, mas em relação aos outros fornecedores de educação básica e à sociedade em geral.

## Deixar intocado o âmbito da produção de textos escolares

Tender à diversificação do currículo e à configuração de currículos abertos, flexíveis, participativos é — como muitos advertem e como já foi dito — abrir totalmente as portas para os lucros editoriais dos livros escolares e a sua própria lógica mercantil. Não contemplar expressamente o sistema de produção de materiais curriculares e, particularmente, de livros escolares significa a possibilidade de anular na prática muito do que se procura com essa nova estratégia.

## Fácil e rápida “modelização”\* de experiências

“Modelizar” experiências e convertê-las em receitas aplicáveis a qualquer contexto, generalizando procedimentos, assumindo caminhos e verdades únicas, é uma tendência marcante no

\* Com o termo “modelização” (*modelización*), a autora sugere a possibilidade de transformar experiências práticas em modelos, ao contrário de se seguir um modelo já existente. (N.T.)

terreno educativo. Tratando-se, neste caso, de um empreendimento inovador e complexo, a propensão à modelização pode ser muito forte. De fato, esse risco é expressamente advertido no Marco de Ação, no sentido de “não transplantar modelos”, mas “ajudar o desenvolvimento das capacidades endógenas das autoridades nacionais e de seus colaboradores internos para satisfazer eficazmente as necessidades básicas de aprendizagem” (99). Juntamente com este último (que implica um esforço de formação de quadros nacionais, divulgação de publicações pertinentes, intercâmbio de experiências etc.), torna-se crucial propiciar o acompanhamento e a sistematização dos processos que, nesta nova perspectiva, já estejam acontecendo ou comecem a ser gerados na região, porém, a partir de uma perspectiva crítica e analítica (não promocional), que permita aprender e avançar.

## Uma aproximação aos procedimentos

Projetar e implementar um currículo tem dois significados principais, complementares e parcialmente contraditórios, ambos relacionados ao perfil de formandos do sistema educacional em suas duas dimensões: a) como recursos humanos para atividades sociais de todo tipo (produção, governo etc.), e b) como seres humanos na sua qualidade de indivíduos, de membros participantes de diversas formas de comunidade e da sociedade.

Ao mesmo tempo, esses significados referem-se a resultados futuros desejados, no que diz respeito a:

- o projeto de sociedade nacional e de rede de comunidades almejado (isto é, comunidade política democrática, comunidades étnicas autônomas, sociedade integrada etc.), a partir da situação herdada;
- as necessidades de aprendizagem que os diversos indivíduos requerem de acordo com seu projeto de desenvolvimento pessoal e a partir de sua situação atual (idade, sexo, etnia, formação prévia, posição social, inserção no mercado de trabalho etc.).

Todos esses tipos de projetos (sociais, comunitários, regionais, pessoais etc.) devem ser bem determinados, contextualizados e datados, de tal forma que deles possa deduzir-se qual é a estrutura de exigências que o sistema educacional deve oferecer, em que seqüência e com quais ritmos.

Esse cálculo de exigências<sup>24</sup> pressupõe que as necessidades foram previamente expressadas como demandas explícitas, seja por parte do sistema e seus representantes — diversas instituições de Estado: instâncias de governo, igrejas, organizações corporativas, movimentos políticos etc. —, seja por parte dos indivíduos ou de suas agrupações. Isso pode derivar de uma consulta pública e de um diálogo nacional sobre a questão, em várias instâncias, ou de consultas limitadas — de cenáculo —, ou de alguma forma de planificação centralizada.

Em todo caso, ainda que logicamente a demanda antecipada preceda à determinação das exigências a serem atendidas, usualmente trata-se de uma forma específica da necessidade, caracterizada por dirigir-se a determinados satisfatores possíveis, que devem ser conhecidos ou antecipados como tais. Neste sentido, a determinação de demandas e exigências para satisfazê-las deve ser interativa, e o diálogo deve incluir o sistema educativo nacional, como (supostamente) capaz de determinar as possibilidades de ensino a serem oferecidas no futuro. Da mesma forma, as necessidades sentidas num dado momento podem não ter relação com aquelas que o desenrolar socioeconômico provocará num futuro não muito distante; por isso, a população deve ser informada das tendências esperadas e previstas, segundo a evolução dos aconte-

24. Por exemplo: formação básica geral necessária para permitir uma participação ativa no sistema político que se pretende democratizar ou, mais especificamente, nos níveis municipais de governo; consolidação de valores relativos à identidade nacional e de respeito — ao mesmo tempo — à heterogeneidade cultural, étnica, regional; desenvolvimento de hábitos de poupança de recursos e de preferência pela produção nacional; desenvolvimento de capacidades de autogestão e iniciativa produtiva, que permitam passar com relativa facilidade de uma atividade para outra num mercado de trabalho, no momento, imprevisível etc.

cimentos relevantes (efeitos da integração regional, evolução de mercados internacionais etc.) e das políticas destinadas a configurar um determinado projeto nacional.

Por isso, pensar em currículos alternativos, sem passar pelas etapas prévias sugeridas, pode supor uma autonomia excessiva do sistema educativo em relação aos demais sistemas que compõem a sociedade, e implicar um alto risco, ao depender mais de “visionários” do que de um processo social que projete — e ao mesmo tempo legitime, pela sua metodologia — o novo currículo.

Essa autonomia conduz ao “substitucionismo”, onde as necessidades particulares de aprendizagem são determinadas de forma congruente com as necessidades sistêmicas, e ambas acabam sendo estabelecidas à luz de uma utopia social. De fato, isso pode estar acontecendo com pelo menos algumas das interpretações das Neba: a partir de uma utopia social, representada primordialmente pelas declarações universais dos direitos humanos e sociais — forma de expressão das necessidades humanas e sociais consideradas básicas —, especificam-se dedutivamente essas necessidades para cada cultura, sociedade ou grupo de indivíduos, de acordo com metas também específicas de avanço em direção à satisfação de tais necessidades. Assim, é compreensível que na Declaração da Tailândia, faça-se referência ao acesso aos serviços oferecidos em cada país, oferta resultante de programas e regulações centralmente estabelecidos, assim como de mecanismos, como a livre iniciativa privada, que operam dentro de seus limites. De muitas formas, a demanda é determinada pela oferta e, se alguma inovação democratizadora pudesse representar as Neba, esta deveria consistir em um papel mais ativo de uma demanda coletiva consciente.

O risco oposto também é verdadeiro: deixar o sistema educativo abandonado à sua capacidade de resposta a demandas espontâneas e conjunturais. Isto, também, relacionado com a ênfase colocada sobre as Neba, a partir da perspectiva da sobrevivên-

cia das pessoas e dos grupos. Num mundo em vertiginoso processo de mudança, os conhecimentos e as habilidades indispensáveis para a sobrevivência seriam regras de ação imediata, respostas concretas e diretas a problemas da vida cotidiana (desde como organizar-se para consumir cooperativamente ou como obter ingressos ou acesso a recursos produtivos, até como esquivar-se da discriminação racial, de gênero, de idade etc.). Nessa tônica, o sistema educativo deveria estar continuamente renovando a informação que transmite, condenada em qualquer caso à obsolescência contínua.

Tanto para se pensar em soluções estruturais para a demanda, a partir do imperativo da sobrevivência (ensinar a diagnosticar situações e tendências, a identificar problemas e possíveis vias de ação, desenvolvendo a capacidade de auto-educação e aprendizagem pela experiência), quanto para atender a questões de outra ordem (como podem ser a sobrevivência da identidade e a capacidade de autodeterminação nacional), é necessário que o conceito de Neba seja cuidadosamente analisado e que sejam explicitados seus componentes estratégicos e coletivos.

### As considerações pedagógicas

Outro aspecto fundamental refere-se às relações pedagógicas possíveis e aos critérios de seleção entre as alternativas de aprendizagem. Efetivamente, é necessário ter em mente as opções pedagógicas ao se propor determinadas conexões entre demandas e exigências; tanto porque certas conexões podem ser inviáveis por não ser pedagogicamente possíveis, sem afetar a qualidade em níveis indesejáveis, quanto porque a relação pedagógica é, em si mesma, uma relação social que deve ser estruturada de forma coerente com os valores, projetos etc. que guiam o projeto do currículo. Mas a razão principal para uma presença contínua das considerações pedagógicas na totalidade dos aspectos que fazem parte do projeto do currículo é que elas podem prover o conheci-

mento “tecnológico” que permita traduzir objetivos gerais em programas e ações particulares.

Em todo caso, tanto a determinação das necessidades quanto a dos estilos pedagógicos deveriam ser mantidas dentro de uma perspectiva pluralista. A busca de um sistema homogêneo e homogeneizador já teve seu tempo e tem mostrado seu fracasso. E ainda mais, essa busca tem produzido seu contrário: efeitos heterogêneos e sistematicamente discriminadores. Por outro lado, a tendência a crer que deve haver um estilo educativo superior, ótimo e inclusive único para qualquer situação educativa deve ser substituída por posições mais modestas, que permitam abrir um espaço comum de experimentação controlada, buscando coletivamente as melhores aproximações a diversas situações e necessidades particulares.

Tudo o que foi dito anteriormente se posiciona ao lado de quem considera que o currículo não é um aparelho que se constrói de uma vez e para sempre, um mecanismo selecionado política e socialmente para reger o ensino num país, mas sim um processo social específico, parcialmente auto-regulado dentro do sistema educativo, porém continuamente aberto aos processos extra-educativos que o limitam e, ao mesmo tempo, contribuem para outorgar-lhe sentido.

# A educação de jovens e adultos e a conquista da cidadania

Maria Clara Di Pierro

Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação

## 1. A construção histórica do conceito de cidadania

**C**idadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas; freqüentemente, é compreendida como sinônimo de participação. Essa noção foi sendo social e historicamente construída entre os séculos XVIII e XX, em estreita relação com a crença liberal na tendência do capitalismo a prover maior igualdade em sociedades estruturalmente desiguais. De fato, pode-se estabele-

dividuais de crença e expressão, o direito de ir e vir, à propriedade e à justiça.

• Ao longo do século XIX e princípios do século XX configurou-se o elemento político da cidadania, constituído pelo direito de votar e ser votado.

• Somente no século XX o elemento social foi incorporado à noção de cidadania, mediante a conquista dos direitos à educação, saúde, proteção do trabalho, assistência e previdência social, moradia etc.

Se os elementos civil e político da cidadania moderna podem em grande parte ser atribuídos às lutas da burguesia (enquanto ela constituiu-se como classe revolucionária), a conquista dos direitos sociais deve ser atribuída às lutas empreendidas pelas classes trabalhadoras por meio dos movimentos sindical e partidos de esquerda. A arbitragem dos conflitos de classe pelo Estado quebraram a simetria preexistente entre poder econômico e político e resultaram, de um lado, na progressiva institucionalização dos direitos sociais e, de outro, na legitimação do Estado como agente de regulação relativamente autônomo. Nos países centrais do capitalismo, a luta social mediada pela esfera política facul-

tou o estabelecimento de um sólido Estado do Bem-Estar Social, cujas políticas públicas universais mitigaram a desigualdade estrutural. As condições favoráveis de prosperidade econômica e tendência ao pleno emprego que presidiram a constituição do Estado do Bem-Estar, porém, esgotaram-se no ciclo atual, e fizeram ressurgir as teses e políticas neoliberais que advogam pelo Estado mínimo, não reconhecem direitos sociais universais e atribuem às demandas sociais o mero estatuto de carências a serem satisfeitas pela esfera privada, por meio da família e/ou da filantropia.

## 2. A educação de adultos e a formação para a cidadania

Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos dos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política. A pedagogia libertadora de Paulo Freire (e o conceito-chave de conscientização por ele

Somente no século XX o elemento social foi incorporado à noção de cidadania.

cer uma progressão histórica na construção dos direitos de cidadania, embora ela não deva ser atribuída a características intrínsecas do sistema capitalista, e sim à dinâmica das lutas sociais:

• Entre os séculos XVIII e XIX, constituíram-se os elementos civis da cidadania, que compreendem as liberdades in-

formulado) foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação.

No período mais recente, a consciência de que a sociedade brasileira experimenta um processo de reconstrução democrática ainda não consolidado, simultâneo a uma crise econômica que aprofunda a exclusão, desgasta o tecido social, não favorece a integração e se faz acompanhar pelo crescimento da violência, fez com que reemergisse no debate pedagógico a relevância da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e, conseqüentemente, se revalorizasse a escola como agência de formação para a cidadania democrática. Exemplos dessa redescoberta, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, publicados recentemente pelo Ministério da Educação, comprometem-se com o objetivo de construção da cidadania democrática, elegem a ética como tema transversal e orientam a educação escolar pelos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e co-responsabilidade pela vida social.

A educação de jovens e adultos é, assim, convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática, que seus currículos sempre souberam explicitar.

### **3. Anotações para reflexão**

✓ As demandas sociais das classes populares por ampliação dos direitos educativos e exten-

são da escolaridade ao longo da história moderna lograram superar em muito os limites do adiestramento para o trabalho exigido pelo contrato capitalista.

✓ Fonte de vitalidade da crença liberal na igualdade de oportunidades de ascensão social sob o capitalismo, a escolarização representou o principal canal de mobilidade social das classes médias, quando o desenvolvimento da economia capitalista propiciou a diversificação da estrutura ocupacional. Essa aspiração por mobilidade individual ascendente é um dos motores das lutas pela democratização do acesso e extensão da escolaridade.

✓ A escola pública foi um instrumento fundamental na obtenção da coesão social e das identidades coletivas que serviram de fonte de legitimação no período de constituição dos Estados nacionais modernos. Nesse momento, sua função formativa em valores e atitudes era tão ou mais relevante que o desenvolvimento de destrezas operacionais. Na segunda metade deste século, outras agências culturais (em especial os meios de informação e comunicação de massa) passaram a cumprir a função de produção de identidades coletivas e coesão social que antes eram atribuídas à escola, a quem voltou-se a exigir predominantemente a formação das destrezas operacionais requeridas pelo desenvolvimento capitalista; daí a ênfase das retóricas educativas atuais no domínio de linguagens, do raciocínio matemático, da base científico-tecnológica para a capacitação técnico-profissional, em detrimento de outros elementos



curriculares. Um dos desafios hoje colocados para a escola na promoção da cidadania é resgatar sua função formativa em valores e atitudes, progressivamente retraída em benefício do desenvolvimento de destrezas operacionais.

✓ No que concerne à educação de jovens e adultos, a formação para a cidadania democrática compreende pelo menos duas dimensões. A primeira é a de justiça e equidade social, que implica a universalização do acesso, mediante políticas inclusivas que incluem expansão, diversificação e flexibilização da oferta educativa, assim como programas de discriminação positiva dirigidos a grupos socialmente desfavorecidos no acesso à educação; a democratização da permanência e progressão no sistema educativo, por meio de maior flexibilidade organizativa e curricular, adequada articulação de meios e modalidades de ensino, mudança nos sistemas de avaliação, criação de mecanismos flexíveis de acesso, progressão e creditação; o efetivo reconhecimento da heterogeneidade social e diversidade cultural dos educandos, mediante sua participação na gestão dos programas e combate ao preconceito e a todas as formas de discriminação e exclusão mediadas pela escola. A segunda é a adoção de um paradigma multidimensional de qualida-

de, que valorize tanto os domínios cognitivos e o desenvolvimento de habilidades quanto os valores e atitudes.

✓ Os debates atuais sobre os objetivos da educação política para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural

que tenham alcance político. Os conteúdos e métodos propostos para essa formação valorizaram sobretudo a horizontalidade, o vínculo pedagógico, o diálogo, o reconhecimento multicultural, a preservação de uma cena pública que permita a expressão de uma pluralidade de teses e discursos estratégicos provisórios, a resolução pacífica

de conflitos e a elaboração democrática de consensos perante os dilemas éticos que afetam a sociedade contemporânea. É nessa sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na elaboração de currículos e desenvolvimento de práticas de educação de pessoas adultas.

### A CIDADANIA DEMOCRÁTICA EM SOCIEDADES COMPLEXAS E DIFERENCIADAS COMPREENDE, HOJE, PELO MENOS TRÊS DIMENSÕES:

Dimensão	Aspectos	Limitações atuais	Desafios e possibilidades	Palavras-chave
Político-jurídica	Direito à justiça e à igualdade formal perante a lei. Direito à representação política mediada pelo voto.	Processos incompletos de democratização política sem correspondência nos planos social e econômico. Impunidade. Persistência de práticas de corrupção. Frustração e ceticismo em relação à participação política, descrédito dos partidos e instituições políticas.	Desmonte do Estado e baixo grau de coesão social implicam riscos para a democracia. governabilidade e estabilidade políticas. Vigência de regime formalmente democrático e constitucional. de liberdades de expressão e organização. Descentralização das funções públicas implica participação popular no poder local e maior capacidade associativa das comunidades para resolução de problemas coletivos. Reforma do Estado e da economia requerem preservação de uma arena pública aberta ao diálogo e negociação de novos consensos estratégicos.	Justiça x Impunidade Igualdade Democracia Constituição Voto Partidos políticos Organização Participação Conflito Diálogo Negociação Consenso

Dimensão	Aspectos	Limitações atuais	Desafios e possibilidades	Palavras-chave
Sociocultural	Coesão social assegurada pela identidade coletiva e sentido de pertinência a uma comunidade nacional conformada pela história, tradições, valores e projetos compar-tidos.	Persistência de preconceitos e múltiplas formas de discriminação. Baixo grau de coesão decorrente do aprofundamento da heterogeneidade social, gerando intolerância e segregação. Banalização da violência e crescimento do crime organizado. Falta de projetos coletivos de futuro. Globalização cultural. Descuido com preservação do patrimônio histórico e cultural.	Crescimento de movimentos afirmativos pelo reconhecimento da diversidade de gênero, étnica, geracional, religiosa, regional e sociocultural. Crescimento da importância relativa dos meios de informação e comunicação de massa na conformação da cultura. Movimentos em defesa dos direitos humanos e da resolução pacífica dos conflitos.	Identities coletivas História e tradição Valores e projetos comuns Diversidade sociocultural Tolerância x Preconceitos Multiculturalismo Democratização dos meios de informação e comunicação Direitos humanos Resolução pacífica de conflitos

Dimensão	Aspectos	Limitações atuais	Desafios e possibilidades	Palavras-chave
Socioeconômica	Coesão social decorrente do altruísmo e solidariedade social, que implicam certa equidade na distribuição de oportunidades e benefícios.	Aprofundamento da desigualdade social e degradação das políticas sociais públicas. Baixo grau de coesão decorrente do avanço da segmentação e exclusão social. A prevalência de individualismo hedonista e o consumista exacerbado fazem emergir manifestações de ruptura dos padrões tradicionais de sociabilidade.	Fortalecimento da sociedade civil organizada. Dinâmica dos "antigos" e "novos" movimentos sociais. Revitalização do altruísmo e de novas formas de solidariedade e filantropia. Parcerias entre sociedade civil e Estado na provisão de serviços sociais públicos.	Solidariedade x Individualismo Equidade x Segmentação Inclusão x Exclusão Direitos sociais Políticas públicas Parcerias

**Coordenação  
DOT/EJA**

**Assessoria Pedagógica**



**Ação Educativa**  
Assessoria, Pesquisa e Informação



**Instituto Paulo Freire**

