

EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA

Laura Souza Fonseca¹

No presente artigo abordo a Educação de Jovens e Adultos na história brasileira, desde invasão colonizadora, passando pela Educação Popular como Alfabetização e Educação de Adultos, até as disputas atuais, no escopo do Encontro Nacional Preparatório a VI CONFINTEA²; historicidade marcada pela constituição da EJA como campo de conhecimento e, conseqüente, especificidade na formação de professoras³ e educadoras⁴.

Constituo a argumentação vincando ao processo de acumulação do capital às imposições para a relação trabalho-educação que, na radicalização do contraditório, produziram a resistência política e epistemológica, trazidas pela educação popular entre as décadas de 1950 e 1980; passo seguinte, a luta promove a institucionalização da área na educação básica e superior, a partir do final da década de 1980; e, na atualidade, as políticas de Estado e de governo que constituem o universo de conquistas, rupturas e apontam continuidade da luta no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Como parte da esfera superestrutural, a educação relaciona-se umbilicalmente com o processo de trabalho e a economia – como o modo de produção e necessidades do processo de acumulação do capital. Essencialmente por isso, na medida em que ocorrem as nomeadas revoluções industriais centradas em reestruturações produtivas são alterados os processos de trabalho e novas tarefas vão sendo definidas para a educação, escolar e profissional. A história do modo capitalista de produção da existência mostra, na perspectiva do capital, uma associação funcional entre as necessidades da acumulação e as políticas para o trabalho e a educação. Desde o campo dos que vivem da venda de sua força de trabalho, as lutas têm apontado para uma formação humana e integrada para o mundo do trabalho, de acordo com as diferentes faixas etárias na escolaridade; desde o campo dos que vivem da exploração da força

¹ Doutora em Educação pelo PPG EDU/UFF (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense). Concursada na área de EJA, professora Adjunta do DEE/FACED/UFRGS (Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Coordenadora do NIEPE-EJA/UFRGS (Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em EJA), grupo de pesquisa no Diretório do CNPq.

² VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, a ser realizada no Brasil em maio de 2009.

³ Respeitando o fato de que a imensa maioria do magistério é de mulheres-professoras, usarei o gênero feminino na referência à categoria docente.

⁴ Defendo a idéia de que não de ser professoras, habilitadas para o magistério do ensino fundamental àquelas que atuam na escolarização inicial (incluída a alfabetização) de jovens e adultos; compreendo o papel das educadoras populares como aglutinadoras das turmas, sujeitos de referência nas comunidades, mediadoras da constituição de grupos de alfabetizandos/as e produção inicial do universo vocabular e, por esta especificidade, também tendo direito e necessidade à uma formação específica, dirigida para o processo político pedagógico que lhes compete.

de trabalho, os projetos alimentam focalizações, fragmentações, habilidades e competências efêmeras ao gosto do mercado, inclusive o mercado de trabalho.

Dito como síntese inicial, os tempos iniciais da acumulação, em que o processo de trabalho era simples, prescindiam de escolaridade – à classe operária em formação foi suficiente a escrita do próprio nome. Na reestruturação produtiva fordista/taylorista, as competências para o uso da maquinaria e o processo de trabalho impuseram uma escolarização inicial – ler, escrever e contar. Na nomeada III Revolução Industrial, o padrão flexível de acumulação ampliou o tempo de escola e flexibilizou a educação profissional, associando-a a critérios de competências específicas para as funções no processo de trabalho – de um lado, uma escolaridade mais extensa de modo a compreender e lidar com a sofisticação da micro-eletrônica, robótica, nanotecnologia, etc., e, de outro, a fragmentação por modelos de habilidades e competência num ensino para o emprego, para a especificidade da maquinaria e das partes desassociadas do processo produtivo.

Agora, no padrão de acumulação por *despossessão* (Harvey, 2004), a marca está na generalidade e superficialidade da educação básica, da formação profissional (incluída a educação superior, vide DCNs⁵ da Pedagogia, por exemplo). Tendo acordo com o conceito de o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (Trotsky, 2003), todas essas possibilidades do padrão de acumulação e, por consequência, dos imperativos para a formação humana e profissional convivem num mesmo tempo histórico e numa mesma formação social. A relação centro/periferia dá-se entre países e no interior de cada um. Assim é, também, o caso brasileiro.

Como país de capitalismo dependente (Fernandes, 1975), nossa história evidencia mazelas que, desde sempre, assolam nosso chão: escravagismo, fome, doenças endêmicas que insistem em voltar, trabalho infanto-juvenil, exploração sexual infanto-juvenil, miséria, desemprego, precariedade do atendimento público em saúde, educação, formação profissional, assistência social e demais políticas públicas, fomentando baixa escolaridade, analfabetismo, alfabetismo funcional, doenças profissionais, arrocho salarial, assistencialismo, criminalização dos movimentos sociais, convivendo com tecnologia de ponta, nichos de excelência na educação básica e superior e altíssimos salários para poucos. As três esferas (federal, estadual e municipal) produzem a cada gestão políticas de governo – cuja discussão dá-se apenas entre os seus – em detrimento de políticas de Estado, resultantes

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais.

das lutas de concepções e práticas de usuárias/os, trabalhadoras/es e gestoras/es na especificidade de cada política pública, e produzidas com controle social.

Na relação trabalho e educação, apreendemos que há funcionalidade desses processos (escolar e profissional) aos diferentes padrões da acumulação na produção de superpopulação relativa, quer como exército de reserva, exército industrial de reserva, desempregadas/os estruturais, sobrantes no/do modo de produção. Por isso, há intencionalidade em excluir as classes que vivem da venda de sua força de trabalho, nos diferentes tempos históricos de uma formação humana que, ao preparar para a vida, constitua lastros formadores para a inserção no mundo do trabalho. O trabalho, em sua perspectiva ontológica, como organizador da vida é princípio educativo: o que também significa a constituição de vidas precárias a partir de imersão em processos e relações de trabalho precárias.

O objeto de estudo e trabalho de professoras são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas, sociais e culturais que marcam cada época; compõem o objeto, ainda, os saberes acerca da gênese do conhecimento e das formas de organização do pensamento dos sujeitos da EJA. Sujeitos adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora atravessados pela diversidade de gênero, etnia/raça, opção sexual, especificidades educativas, forjados nas relações sociais de produção. Assim, a linha de tempo a seguir está articulada com esse multifacetado ser social, cuja realidade, desejos e necessidades precisam incidir sobre as concepções e práticas de sua alfabetização e escolarização e, por óbvio, na formação de professoras e educadoras – formação de formadoras, portanto.

Exponho essa totalidade, referindo à história dos processos educativos em EJA e, também, refletindo sobre concepções e práticas sociais que balizam formas de expulsão na/da escola⁶, fazendo crítica e denúncia na linha do que diz Santos (1998): “o papel da crítica, isto é, da construção de uma visão abrangente e dinâmica do que é o mundo, do que é o país, do que é o lugar, e o papel da denúncia, isto é, de proclamação clara do que é o mundo, o país e o lugar, dizendo tudo isso em voz alta.”

⁶ FERRARO, Alceu. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e reprodução. *Educação & Realidade*, 16(1), 1991: 3-30.

E, indo além, ao apontar as contradições nos processos sociais analisados, desejo expor possibilidades de superação ou seja, busco, apoiada no que diz Marx⁷, analisar a realidade para produzir modos de transformação do mundo!

Da colonização à ditadura civil-militar

Na História da Educação identificamos o fio condutor da marginalização numa trajetória marcada por interdições da educação dos povos, incluídos os da América Latina e da África (Faundez, 1994). Os milênios levados pela humanidade na construção/criação da cultura escrita são relegados, quando o colonizador aporta no território e pretende educar nativos como se eles fossem povos (des)providos de cultura e educação independente do invasor. No Brasil, a negação da cultura dos povos nativos, visando à transmissão dos bens culturais do colonizador, remonta à chegada dos jesuítas que, detentores dos saberes do colonizador europeu, vêm catequizar o indígena impondo conceitos, normas e crenças, como se os habitantes desta *terra* fossem (des)possuídos de formas próprias de organização e crenças. Peixoto F^o (1994) escreve

o ensino que os religiosos destinavam à população adulta no período da colônia reduziu-se à catequese, normas de comportamento e à preocupação com os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, ou seja, o que hoje poderíamos, grosso modo, caracterizar como ensino profissionalizante. (p.9)

Regimentos do Brasil Colônia revelam a Educação à época, quando indígenas adultos, pacificados e convertidos, deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos povoados pelos portugueses para serem ensinados e doutrinados nas *cousas da fé*. É possível perceber a ignorância e a submissão como respostas ao por que e para quê ensinar. Subjugaram adultos trabalhadores para que se moldassem às necessidades da economia colonial, assim, a educação contribuiu na garantia do modo de produção escravista e do analfabetismo. Aos índios e aos negros estava assegurada a catequese como forma de manutenção da opressão e da exploração. Mesmo quando os jesuítas foram expulsos, a Educação, na Colônia e no Império, priorizou os filhos dos portugueses brancos, marginalizando os outros povos que, com o trabalho, produziam a riqueza da terra. No Brasil Colônia, em 1727, foi interditado o despacho de livros e letras e proibido falar a língua tupi.

A Constituição do Brasil-Imperial (1824) garantia a *instrução primária gratuita para todos os cidadãos*. E quem era cidadão? Os homens, possuidores de bens, detentores do poder econômico. Na República, o discurso liberal e nacionalista indicava uma mudança na vontade

⁷ Nas *Teses sobre Feuerbach* (1845) Marx chama atenção de que os filósofos até então se tinham ocupado de analisar o mundo e, para ele, além da análise era necessário empreender a transformação do mundo.

política, mas quase nada saiu do papel. Segundo Haddad (1987), não havia dotação orçamentária capaz de garantir a eficiência de ações a partir das propostas legais.

O prolongamento do modo escravista de força de trabalho e o modelo agrário-exportador, que o acompanhou e sucedeu, subsumiram por séculos o analfabetismo. Analfabetismo, precariedade de informação e formação que foram funcionais ao processo de “desenvolvimento” brasileiro: a interdição da língua indígena, a proibição de imprensa e a cassação do direito de receber livros no Brasil, de que nos fala Freire (1989), são exemplos deste tempo social. Marcas definitivas/definidoras na constituição da identidade do povo, que se fez classe trabalhadora brasileira, desconstituído de sua cultura e conhecimento desde a invasão colonizadora portuguesa.

Um olhar sobre a dimensão teórico-metodológica da Educação nessa época vai nos trazer Hume e Locke e as raízes do empirismo como demarcadoras da transmissão do conhecimento *por quem sabe e para quem não sabe*. A centralidade do processo ensino-aprendizagem está no objeto *conhecimento* a ser transmitido. Anulam-se as experiências do ser social/sujeito cognoscente, teoria do conhecimento que perpassou as concepções educativas até o advento da Escola Nova nas décadas de 20/30 do século passado, mas ainda ronda parte significativa das salas de aula país a fora em pleno século XXI.

O Manifesto dos Pioneiros (1932) expôs a visão da intelectualidade que percebia no analfabetismo um empecilho à modernização. Somou-se a ela o empresariado pouco satisfeito com a desqualificação da mão-de-obra. Weffort⁸ afirma a correlação entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas alerta:

Os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa. Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia”. (1996, p.21)

Esse tempo está marcado pela concepção higienista em relação ao analfabetismo: *uma chaga a ser extirpada!* Fracassaram as campanhas de alfabetização, a escola ampliou o número de vagas⁹, mas não acompanhou a política econômica e social do país.

O escolanovismo trouxe a centralidade do processo ensino-aprendizagem para o sujeito, enquanto a idéia apriorista sustentava as formas inatas como fundantes da aprendizagem. Ainda

⁸ O ensaio compõe a obra de Freire “*Educação Como Prática da Liberdade*” onde Weffort escreve ‘Educação e Política Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade’.

⁹ BEISEGEL, Celso. Estado e Educação Popular (um estudo sobre educação de adultos). SP: Pioneira, 1974: 28-29.

hoje, há uma justificativa da prática de muitas professoras, educadoras e técnicas do ensino que discriminam pobres, negros e mulheres, imputando à condição de classe, raça/etnia e gênero as “dificuldades” na apreensão do conhecimento. Forma-se um caldo de cultura fértil para a aculturação, o que é muito grave se concordarmos que sem ser dono de sua cultura, nenhum povo é dono do seu destino.

A educação básica de adultos, no Brasil, delinea-se a partir da década de 1930, com a consolidação de um sistema público de educação elementar, movimento conjunto à industrialização e ao crescimento populacional nos centros urbanos.

Nos anos 1940, houve extensão nacional do ensino elementar aos adultos. O fim da ditadura Vargas, 1945, pautou a redemocratização e, com o término da Segunda Guerra Mundial, a ONU¹⁰ incentivava a integração dos povos em busca de paz e democracia. De acordo com Ribeiro (1977), o Brasil, em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, buscou

uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (p.20).

Segundo a autora, a Campanha permitiu a conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil.

No plano internacional acontece a criação da UNESCO que, desde seu início, pauta a educação de adultos e organiza as Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEA)¹¹: (I) Elsinore, Dinamarca, 1949; (II) Montreal, Canadá, 1960; (III) Tóquio, Japão, 1972; (IV) Paris, França, 1985 e (V) Hamburgo, Alemanha, 1997. Na primeira, em Elsinore, propõem um entendimento internacional de cooperação para desenvolver EDA (Educação de Adultos), contando com 30 estados membros e ONGs; e, aproximadamente, 100 participantes. A Conferência de Montreal pautou o papel do Estado na EDA como uma

¹⁰ ONU (www.onu-brasil.org.br/), Organização das Nações Unidas, instituição internacional formada por 191 Estados soberanos, fundada após a II Guerra Mundial. Os membros são articulados em torno da Carta da ONU, tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional. As Nações Unidas são constituídas por seis órgãos principais: a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Todos eles estão situados na sede da ONU, em Nova York, com exceção do Tribunal, que fica em Haia, na Holanda. Mantém, ainda, organismos especializados que trabalham em áreas como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia, finanças e trabalho, caso de OMS (Organização Mundial da Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho), Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional). Estes organismos especializados, agregados a programas e fundos, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF e o Fundo das Nações Unidas para a Educação e a Cultura/UNESCO, compõem o Sistema das Nações Unidas.

¹¹ Informações obtidas em www.forumeja.org

oportunidade de o sistema educacional ‘remediar’ a situação do analfabetismo. Participaram em torno de 50 estados membros e ONGs, aproximadamente 200 participantes.

Em 1960, encontravam-se registrados 15,5 milhões de eleitores (excluídos os analfabetos) para uma população de 34,5 milhões com 18 anos ou mais. Segundo Weffort (1996):

A exclusão dos analfabetos, isto é, da grande maioria das classes populares, significava que nesta democracia parcial e seletiva – de resto a mais ampla de nossa história – a composição do eleitorado se encontrava distanciada da composição social real do povo. O critério segundo o qual só os alfabetizados podem votar é muito semelhante, em certo sentido, aos critérios censitários vigentes na Europa do século XIX. (p.26)

A década de 1960 produziu uma ruptura teórico-metodológica nas práticas educativas brasileiras – a Educação Popular na Alfabetização de Adultos trouxe a temática da *cultura do silêncio*. Paulo Freire valorizava a palavra a milhões de brasileiros submetidos ao analfabetismo. Aproximando radicalmente cultura, educação e libertação, potencializou o grito daqueles cuja palavra fora interdita. Organizando educandos em círculos de cultura¹², a partir de situações problematizadoras, foi-se constituindo a Pedagogia do Oprimido, uma expressão filosófica, política e pedagógica da Educação iniciada por Freire, em Angicos, e disseminada pelos diferentes espaços de Cultura Popular no país (e no mundo): o diálogo para a conscientização, a leitura do mundo como pressuposto para a leitura da palavra. “(...) *daí que a posterior leitura desta (palavra) não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (mundo). Linguagem e realidade se prendem dinamicamente*”. (Freire, 1983, p.11-12).

O Método Paulo Freire¹³ chegou a longínquos espaços onde brasileiros e brasileiras aproximaram-se da leitura e escrita. Intelectuais, artistas, sindicalistas, estudantes e pertencentes aos movimentos sociais, como o MEB (Movimento de Educação de Base) ligado à igreja católica, o CPC (Centro de Cultura Popular) da UNE (União Nacional de Estudantes) e outros Movimentos de Cultura Popular. Esses movimentos articularam-se para uma forte ação política que, em janeiro de 1964, fez aprovar o Plano Nacional de Alfabetização. Os fundamentos do Plano estavam nas idéias de Freire e deveria espalhar a alfabetização de adultos pelo país. Neste momento, em que o analfabetismo passa a ser compreendido como consequência de uma organização sócio-econômica perversa, para vencê-lo torna-se imperativo um processo educativo que colocasse em cheque também a estrutura social vigente.

¹² FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (p.111)

¹³ Em que pese Freire refutar a idéia de que havia composto um ‘método’ de alfabetização, BRANDÃO sistematizou o aporte teórico-metodológico da alfabetização freireana. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

Os tanques do regime ditatorial civil-militar instalado no Brasil em 1964 abafaram, também, estas vozes...

Decependo o pressuposto da liberdade – incompatível com a ditadura – o governo militar criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967. O MOBRAL iludiu homens e mulheres adultos não alfabetizados/as, acenando com a possibilidade de “serem alfabetizados/as” quando a apropriação restringia-se, na maioria das vezes, a escrita do próprio nome permitindo o voto. Nos anos 1970, diversificou sua atuação originando entre outras experiências o PEI (Programa de Educação Integrada) correspondente ao primário no modelo supletivo.

A III Conferência Internacional de Educação de Adultos que ocorreu em 1972, em Tóquio, focou a alfabetização, questões da mídia e cultura, enfatizando a “Aprendizagem ao Longo da Vida” (Relatório Faure: aprender a ser). Com a presença de 80 Estados-membros, ONGs e 400 participantes. Foram influências marcantes Paulo Freire e a Fundação do ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos); Cuba esteve presente.

Haddad (1991) concluiu que o MOBRAL, tal como o Ensino Supletivo que o complementou, formalizou a educação para adultos, porém, revelaram-se insuficientes para alterar o baixo índice de escolarização da população adulta.

Tempo em que para mover a maquinaria no processo de industrialização eram suficientes conhecimentos rudimentares acerca de leitura, escrita e operações matemáticas e, portanto, para o modo de produção era suficiente a precária escolarização. Soma-se a isso, o momento político que precisava garantir o silenciamento¹⁴, caçar a apropriação do conhecimento da leitura da palavra, tal como torturava os que expressavam uma leitura de mundo contrária aos desígnios do império americano, da burguesia do latifúndio e da indústria nascente, subsumidos nas fardas, nos tanques, na tortura, no choque, no pau-de-arara, nos desaparecidos/as e mortos/as.

Da ditadura civil-militar à ditadura do capital

As experiências de alfabetização continuaram, feitas por militantes de organizações populares – movimento estudantil, oposições sindicais, CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e associações de moradores organizados, na resistência à ditadura militar. Freire fazia suas andanças de exílio pelo Chile e África. Nos anos 1980, com a chamada redemocratização brasileira, houve ampliação dessas experiências e sua sistematização; somou-se à alfabetização a

¹⁴ Diversos filmes na cinematografia nacional dão conta deste período perverso em nossa história recente *Batismo de Sangue*, Helvécio Ratton (Brasil 2006) é um deles, baseado em livro de Freio Beto.

pós-alfabetização. Toma corpo a concepção de que o processo de alfabetização exige um atendimento extensivo, a continuação da alfabetização por meio da educação básica de jovens e adultos, na qual o mundo do trabalho e da cultura compõem as práticas educativas, além de aspectos da língua, da matemática, das ciências naturais e sociais que vão se fazendo conteúdos significativos. A Nova República, em 1985, transformou o MOBREAL em Fundação Educar. Houve descentralização nas competências para a definição de diretrizes. Todavia, não houve avanço no aporte teórico-metodológico.

Em março de 1985, realizou-se em Paris a IV CONFINTEA, antecedida de conferências regionais. Mantendo a consigna da “Aprendizagem ao Longo da Vida”, discutiu o papel de estados e ONGs, no direito do adulto aprender, inclusive novas tecnologias de informação. Estiveram presentes mais que 100 estados membros e ONGs, com aproximadamente 800 participantes. Uma de suas conseqüências foi a convocação do Ano Internacional da Alfabetização (1990).

A Constituição de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, tornando imperativa a ampliação de oportunidades educacionais para quem ultrapassou a idade da escolarização regular. Esta trouxe em seu bojo a definição de uma década para universalizar a escolarização e erradicar o analfabetismo¹⁵.

Em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, o acontecimento marcante foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, precedida de fóruns de discussão que articularam agências governamentais e não-governamentais. Na contramão do debate internacional e no bojo das reformas neoliberais do Estado brasileiro, em documento datado de abril de 1990, o governo brasileiro na gestão Collor/Chiarelli acabou com a Fundação Educar. Isso quando a ASMOB – Associação dos Funcionários da Fundação Educar – afirmava que “somente um conjunto de medidas articuladas e de natureza política, econômica e jurídica, de amplo alcance, chegando a transformar a própria sociedade, pode alterar de modo consistente as estruturas sócio-políticas e econômicas que originam e mantêm o analfabetismo no país.” (p.1)

À revelia do acúmulo teórico e prático existente na área de EJA – organizado nas formas de GEs, GTs, Comissões, Redes e Fóruns¹⁶ – a faceta antidemocrática e arbitrária do governo se

¹⁵ O Congresso não aprendeu que o analfabetismo não é uma erva daninha passível de ser arrancada pela raiz. O analfabetismo constitui-se em uma chaga social a ser permanentemente combatida por políticas públicas de escolarização de jovens e adultos, pela crescente qualidade da escola básica e da Universidade Pública formadora de professoras/es.

¹⁶ Como exemplos de articulações da época, havia: em São Paulo, o GETA (Grupo de Estudos e Trabalho em

manifesta extinguindo a Fundação Educar, sob o manto da reforma administrativa, responsabilizando os funcionários pelos desmandos existentes na esfera federal de governo. Ainda, sem auscultar a sociedade civil organizada e o setor público envolvido, o mesmo governo criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), outra vez seguindo o modelo de uma campanha para *erradicar* o analfabetismo. Este plano não chegou a ser implantado por conta do impedimento do mandato de Collor de Melo.

Na esfera municipal, os governos eleitos a partir de 1988 e comprometidos com a agenda dos movimentos sociais como a gestão de Luísa Erundina, tendo Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (1988-1992), e a gestão de Olívio Dutra em Porto Alegre implementam o MOVA (Movimento de Alfabetização). No caso paulistano, o programa foi rompido pelo governo Maluf em 1993¹⁷. Em Porto Alegre, iniciou-se um vigoroso ciclo de protagonismo de educandos/as e educadoras/es de jovens e adultos no escopo das Administrações Populares que, por quatro gestões, governaram a capital gaúcha.

Este também foi o tempo em que as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) deram-se conta do altíssimo índice de servidores técnico-administrativos em condição de analfabetismo que, quando muito, escreviam o próprio nome e criavam estratégias para driblar a situação no cotidiano do trabalho. A partir de Faculdades de Educação, foram realizadas pesquisas sobre a leitura/escrita dos funcionários e, junto às Pró-Reitorias de Recursos Humanos e/ou Extensão, foram criados Programas de EJA para a categoria. No caso da UFRGS, tivemos o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT/UFRGS). O texto de seu Projeto cita Snyders (1993), para quem, na alegria de aprender, o gosto por um poema, a compreensão do funcionamento de um motor elétrico, o entendimento das diferenças entre o que é capitalismo e socialismo, todas essas e muitas outras abordagens constituem conhecimentos relevantes a serem incorporados pelos conteúdos escolares. Arte, esporte, ciência, lazer, corporeidade, cultura e trabalho constituem produções que, engendradas nas relações sociais, são possíveis na educação de homens e mulheres de todas as idades e localidades, identidades étnicas, raças, credos, referência sexual. Fazem-se uma totalidade que impõe ao trabalho docente conhecer e analisar, nos projetos pedagógicos aquilo que se constitui a realidade social onde estão inseridos os sujeitos portadores da especificidade e desejanter da generalidade.

Alfabetização) e os Fóruns de Educador (municipal); no Distrito Federal, o GTPA (Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização); em nível nacional a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, criada pelo governo e a RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil).

¹⁷ CEDI, p.15.

Nas Faculdades de Educação tem início a disputa da especificidade da EJA nos currículos e na alocação de vagas docentes.

A versão FHC de política educacional está colocada no Plano Decenal de Educação para Todos como desdobramento dos compromissos assumidos pelo país perante a comunidade internacional em Jomtien. O Plano colocou como meta a Educação Básica (quatro primeiras séries) para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de adultos subescolarizados e dedicou um ínfimo de 1% do orçamento do ME (Ministério da Educação) para o EBJA (Educação Básica de Jovens e Adultos).

A mobilização nacional articulada a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, propondo que a lei de diretrizes da educação resultasse das necessidades expressas pelos setores envolvidos, chegou ao parlamento representada por Projetos de Lei e Substitutivos de parlamentares (Otávio Eliseo, 1988; Jorge Hage, 1989 e 1990; Cid Sabóia, 1993). No que refere à EJA assegurava o direito à gratuidade e a responsabilidade do Estado na educação de jovens e adultos trabalhadores. No entanto, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – lei 9.394 de dezembro de 1996 (substituto Darcy Ribeiro) trouxe a educação de jovens e adultos trabalhadores de forma supletiva, e não como parte do sistema regular de ensino; como um apêndice do Ensino Fundamental, explicitada em dois artigos (37 e 38) demarcando a idade mínima para os exames supletivos (ensino fundamental, 15 anos e, ensino médio, 18 anos).

Coordenada pela UNESCO, em julho de 1997, realiza-se a V CONFINTEA, precedida, no caso brasileiro, por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, realizada em Brasília, no mês de janeiro. Essa pautou a aprendizagem de adultos como direito e a aprendizagem associada à participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade. O papel da Alfabetização percorre a perspectiva de equidade e reconhecimento das diferenças. Com a presença de mais de 150 estados membros, 500 ONGs e cerca 1.300 participantes, a Conferência de Hamburgo teve como objetivo geral manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conceber os objetivos mundiais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Isso com vistas a: (1) facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo; (2) promover uma cultura de paz, baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo; (3) capacitar homens e mulheres; e (4) construir uma relação entre educação formal e não-formal.

Outra vez, na contramão do setor que defendeu a Educação Pública, governo e congresso ignoram o *PNE Proposta da Sociedade Brasileira*, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, aprovada no II CONED (II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte,

9/11/1997) por entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas, movimentos populares e demais setores comprometidos com uma proposta *de educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos*. O Plano Nacional de Educação aprovado no Congresso não incorporou a discussão consolidada pela sociedade civil, colocando em descompasso as necessidades da área, além da indefinição orçamentária, o investimento em uma faixa etária estreita (15 a 24 anos), e a reduzida concepção de ensino fundamental (limitada às quatro séries iniciais). O limite para deixar de ser “analfabeto funcional”, conforme o PNUD¹⁸ – concluir as quatro primeiras séries –, constituiu-se no avanço educacional do governo para os brasileiros e as brasileiras no final do século XX.

A política educacional do governo FHC não definiu dotação orçamentária para uma das grandes mazelas históricas na educação brasileira: milhões de cidadãos e cidadãs cuja cidadania está fragilizada pela ausência ou pela pouca experiência no mundo da leitura e da escrita. Mulheres e homens de faixas etárias diferenciadas têm em comum a ausência ou precariedade da vida escolar, configuradas pela impossibilidade de ingresso ou de permanência na escola. Sujeitos sociais que, seja pela inserção precoce no trabalho, seja pela inexistência de escolas nas proximidades de suas zonas rurais de moradia, ou pela inadequação da escola aos seus cotidianos, fazem-se números na estatística da exclusão da esfera dos direitos sociais.

A política pública – Educação – na gestão FHC excluiu a EJA na medida em que o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) só remunerou os municípios pela matrícula de jovens até 14 anos. Na prática inviabilizou um investimento na área para a maioria dos municípios brasileiros. Como um paliativo, propôs que a alfabetização de pessoas jovens e adultas se desse pelos recursos conseguidos no Programa Alfabetização Solidária (PAS) – uma forma de captação de recursos da iniciativa privada com um perfil assistencialista e descontínuo. O PAS previa a parceria entre municípios de zonas miseráveis, com um altíssimo índice de analfabetismo, e universidades brasileiras intermediadas pela AACPS (Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária). Os municípios

¹⁸ Relatório de 1998 do PNUD/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, utilizando conceito diferenciado daquele utilizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ministério do Planejamento) quantifica os brasileiros abaixo da linha da pobreza como sendo 28,7% da população – pela definição internacional, renda diária inferior a US\$1 por pessoa. Pela definição de pobreza nacional, há 17% da população nesta situação. 63% da população – 63,6 milhões de brasileiros – são pobres (15 milhões), despossuídos (24 milhões) e miseráveis (25 milhões). Os miseráveis ‘não têm perspectiva de ascensão social a não ser que recebam ajuda do Estado’ – são os excluídos dos excluídos. O miserável típico tem renda mensal de R\$131,00. O Brasil, hoje, 25 milhões de miseráveis – com 16 anos ou mais. Representam 24% da população brasileira nesta faixa etária. 45% estão no NE e 83% são analfabetos funcionais (menos de 4 anos de estudo). Os outros 17% não completaram as primeiras séries do I grau. (Brasil Mapa da Exclusão, Folha de São Paulo em 26/09/1998).

indicavam as zonas prioritárias de atendimento, escolhiam um coordenador, disponibilizavam o espaço físico e material para a execução das aulas. As universidades selecionavam alfabetizadoras/es, faziam o processo de capacitação e recebiam recursos para uma visita mensal de avaliação. O PAS financiava a merenda, os livros didáticos e remunerava os alfabetizadoras/es – na forma de bolsa por cinco meses, uma bolsa de trabalho no modelo “frente de emergência”. Trabalho precário para uma população de vida precarizada. Em sentido contrário ao que se dava o debate na área, o programa admite que qualquer pessoa alfabetizada pode alfabetizar; negando, portanto, a especificidade epistemológica e didática da alfabetização de jovens e adultos.

O Programa, cujas turmas duravam cinco meses, não promoveu a alfabetização num sentido de apropriação da leitura e da escrita, apenas aproximou homens e mulheres não escolarizados da alfabetização. A concretização do processo de alfabetização incluiria a admissão desses cidadãos e dessas cidadãs em, no mínimo, quatro anos de escolaridade – as quatro séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, uma atitude de política pública conseqüente, com vistas a superar a situação de analfabetismo absoluto ou funcional dos milhares de brasileiros e de brasileiras, requeria um esforço conjunto dos poderes públicos e da sociedade civil comprometida com o mundo do trabalho. Uma tal política garantiria a educação básica, direito da cidadania, para que a população possa seguir escolarizando-se até onde for de desejo, além de se inserir em processos de formação profissional. Para isso, é mister investir na formação de professoras e educadoras, reconhecendo a especificidade epistemológica da EJA como campo de conhecimento.

Associado ao grau crescente de exploração e opressão em que vive o povo brasileiro e o interesse dos donos do poder em fazer concessões no limite das necessidades do capital, à luz dos desmandos do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da OMC (Organização Mundial de Comércio), as políticas sociais potencializam vida precária à classe trabalhadora brasileira. Uma classe que sofre modificações profundas, desde o início da década de 1990, com o padrão flexível de acumulação. A flexibilização do processo de trabalho e das relações trabalhistas, combinadas com a gestão neoliberal do aparelho de Estado que desmontou sua face social e, ao mesmo tempo, empoderou sua face para o capital. O arrocho salarial, a desestruturação das carreiras, a redução de investimentos vão impedindo de fazer bem “funcionar o público” e justificando terceirizações e privatizações.

Na especificidade da Educação e, junto à EJA, ainda há descompasso entre a produção acadêmica e as concepções e práticas hegemônicas que aproximam epistemologias aprioristas e

empiristas: enfatizando o pressuposto de que estudantes não sabem, então o professor “dá a aula”, precipitando a impressão de códigos numa folha em branco; caso o/a estudante não apreenda, a culpa é exclusivamente dele/dela e de suas condições de vida. Essas dimensões, negam o “ser social” forjado nas relações sociais de produção e retiram do sujeito a possibilidade de “ser cognoscente”, impondo conteúdos, métodos e formas de avaliação homogeneizantes, planejando práticas educativas que negam as diferenças de classe, regionais, dialetais, étnicas/raciais, de gênero, de opção sexual, geracionais, físicas, socioafetivas e cognitivas. Menorizam as diferenças para assujeitar a cidadania.

Pressupondo que todos são iguais, a história da prática docente é rica em exemplos de palavras usadas nacionalmente para a alfabetização, palavras representando coisas que não constituem domínio público em todo o território nacional. Além disso, as cartilhas e livros didáticos estão abarrotados de textos preconceituosos e de qualidade, no mínimo, questionável. A incompatibilidade metodológica evidencia-se com a transposição de atividades e recursos infantis para a sala de aula de jovens e adultos. Ademais, formas de avaliação iguais para todos suprimem as especificidades das trajetórias, bem como ignoram as distintas compreensões e expressões de um conteúdo. Assim, a Educação Brasileira tem constituído significativos grupos de brasileiras/os expulsas/os da/na escola. Como nos traz Ferraro (1991), aquelas/es que não têm acesso, além das/os que o têm, mas não permanecem porque o sistema e as práticas educativas revelam-se incompatíveis para acolher e interagir com sujeitos pensantes e desejanter. Essa mesma escola que expulsa crianças, criando-lhes o estigma da ignorância, não pode ser capaz de interagir com os adultos, expulsos na infância, nem com a juventude que crescentemente vem sendo excluída da escola diurna. Desse modo, a continuar a escola tal como a temos manter-se-á um gerador permanente de demanda para EJA.

Para além da gravidade exposta pelos números em relação ao analfabetismo, representando quem nunca esteve em uma sala de aula, ou apenas escreve o próprio nome, há a agravante dos homens e das mulheres cuja cidadania fica cerceada por não saber utilizar, nas ações da vida, os conhecimentos escolares a que teve acesso – característica de uma concepção atualizada de analfabetismo funcional.

As Políticas Públicas de Educação em alguns estados e municípios promoveram ações no campo do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, embasadas por elementos pedagógicos de abordagem crítica do processo educativo: o construtivismo sócio-interacionista e a educação libertadora/dialógica preconizada por Paulo Freire. Além do avanço na democracia da gestão

escolar, o cuidado com a carreira de trabalhadoras/es da educação, a política salarial e a formação permanente de seus quadros como pressupostos nas políticas educacionais.

O jovem e a jovem, e ainda as mulheres e os homens trabalhadores ou desempregados, em situação de analfabetismo, como um cidadão no devir, alguém portador do saber popular, que teve interdita sua possibilidade de acesso/continuidade ao conhecimento acumulado pela humanidade. Um ser social/cognoscente que, pela não interação com o saber escolar, perdeu a oportunidade de construir suas hipóteses acerca desse, pontualmente do saber escolar, mas fez e faz outras hipóteses acerca de outros saberes, garantindo-lhe, pelo processo de assimilação-acomodação, a consecução de estruturas mentais viabilizadoras de pensar sobre os mais variados temas. Seguramente, ser migrante, sem-teto, sem-terra, sem-saúde, sem-emprego, menino e menina de/na rua, promove situações de conflito que muitos letrados não saberiam resolver. Ou, parafraseando Ferreiro (1992), os filhos e as filhas do analfabetismo são alfabetizáveis, em absoluto constituem patologia, têm o direito a serem respeitados enquanto sujeitos capazes de apreender.

Para que possamos trazer essa cidadania ao acesso, permanência, sucesso e continuidade na escolarização formal, precisamos cultivar pressupostos teórico-metodológicos que valorizem a cultura e possibilitem a meta-cognição. O avanço da democracia está intimamente ligado ao exercício de refletir sobre o pensar e pensar sobre o agir.

Em *A Ideologia Alemã* (1845-6), Marx e Engels afirmam:

(...) devemos lembrar a existência de um pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de «fazer história». Mas, para viver é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro facto histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um facto histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário (...) executar dia a dia (...) a fim de manter os homens vivos. (1980, p.33)

Retendo a concepção marxista de que o homem e a mulher se educam e se humanizam na produção social e nas relações sociais que ela (a produção) engendra, essa compreensão permite pensar a possibilidade de reconhecer o conhecimento do trabalho como elemento articulador e (re) significador dos e nos espaços educativos (incluídos escola e trabalho). O trabalho, como valor de uso, manifestação de vida, é um princípio educativo essencial e a ser socializado desde a infância. Sustento, pois, em tal princípio, meu entendimento de que, na educação de jovens e adultos, o trabalho, como dimensão ontológica do humano, deve ser elemento articulador de projetos político pedagógicos, base de complexos temáticos, porque constitui a produção social e alicerce novos saberes. Trabalho, formação e cultura, fazer,

refletir e fruir valorizados pelas práticas educativas, visando à aproximação do alfabetismo político, da política como uma dimensão da vida, da leitura de mundo. Isso vale também para as educadoras e as professoras: é preciso que a formação não sofra solução de continuidade, ou seja, que professoras atuantes em classes de educação de jovens e adultos, quer na alfabetização e pós-alfabetização como nas turmas que dão continuidade à escolarização básica, mantenham a práxis. Dito de outra forma, num exercício constante que pressupõe olhar/intervir na prática e buscar fundamentação teórica para, outra vez, e de forma diferenciada, olhar/intervir na prática.

A esperança frustrada no governo Lula da Silva

*“nós somos marmanjos trabalhadores e queremos estudar.
os marmanjos também têm direito de estudar.”
Estudantes do NEEJA-CP Menino Deus¹⁹*

No âmbito do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, como país, adentramos o século XXI convivendo com trabalho escravo, trabalho infanto-juvenil, exploração sexual infanto-juvenil, analfabetismo, retorno de epidemias, avançada tecnologia, altíssimas rendas... abastança e miséria convivendo lado-a-lado. A esperança depositada por tantos/as no governo Lula da Silva fez-se desencanto, são muito tímidas e essencialmente focais e revestidas de nítido viés assistencialista as políticas que deveriam combater as mazelas sociais acima descritas. Além do abandono de lutas históricas, tais como: o salário mínimo indicado pelo DIEESE²⁰, a retirada o veto de FHC ao PNE (Plano Nacional de Educação), a extinção da DRU (Desvinculação de Receitas da União) recém agora timidamente alterada e a prazo; sem falar na corrupção que segue assolando o país e expropriando recursos públicos em detrimento da melhoria das condições de vida da população.

No que tange às políticas propostas pelo atual governo federal, e falando especificamente da Educação e da EJA, exceto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Piso Salarial Nacional dos Professores da Educação Básica Pública (PSPN), que se constituem em políticas de Estado, as demais têm sido executadas como políticas de governo. Vale ressaltar que a conquista da inclusão no FUNDEB se deu a menor, o fator de ponderação para cálculo na distribuição de recursos para a EJA é de 0,7, igual somente à EJA integrada ao

¹⁹ Texto de faixa produzida pelos estudantes do NEEJACP Menino Deus.

²⁰ Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, referência histórica do Partido dos Trabalhadores, antes de assumir o governo federal, para quem o ‘salário mínimo necessário’ em junho de 2008 seria da ordem de R\$ 2.072,70 (Disponível em <http://dieese.org.br/rel/rac/salminjul08.xml>) muito distante dos R\$ 415,00 vigentes.

ensino técnico; inferior a todas as demais modalidades e níveis da Educação Básica. É disto que trataremos nesta parte conclusiva do artigo, tendo como referência central as discussões e documentos que circularam em nível estadual (RS), regional (Região Sul) e nacional no trajeto de preparação para a VI CONFINTEA. Conferência disparada em 2003, em Bancoc na Tailândia, chamando a responsabilidade dos Estados-membros na implementação da Agenda de Hamburgo que, em síntese propôs a

aprendizagem de adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças. (Arquivo disponível para consulta em <http://forumeja.org.br/files/contextoconfintea.pdf>).

Já vimos que, com avanços diferenciados resultantes da capacidade de organização, luta e pressão aos/às legisladores/as nos períodos de suas votações, instituímos o marco jurídico político vigente sob a égide da mundialização do capital e do encolhimento do Estado para os que vivem da venda de sua força de trabalho; um marco regulatório que possibilitaria mínimos sociais de alívio à pobreza e condições de alguma cidadania para novas lutas para a ampliação dessa cidadania conquistada. E aqui podemos refletir sobre uma política que é carro-chefe midiático do atual governo, o Programa Bolsa Família: uma política de governo que, talvez constitua um avanço na centralização em um único programa, diferente da fragmentação efetivada no governo anterior; no entanto, mantém-se uma enorme parcela da população brasileira, que sai da condição de miséria para constitui a população em situação de pobreza, não porque conquistou o direito (inalienável) ao trabalho e à educação, mas porque o governo “dá” uma ajuda mensal, uma bolsa que sem dúvidas do ponto de vista das pessoas que a recebem deve ser preciosa, urgente e necessária. Todavia, constitui-se numa migalha assistencialista, assujeitadora das pessoas, absolutamente distante da cidadania que, ao conquistar direitos, empodera-se para ampliá-los e lutar por outros.

A Educação de Jovens e Adultos é um exemplo incontestado desse aspecto desorganizador de políticas públicas de Estado, materializado em uma miríade de projetos e programas produzidos pelo atravessamento do setor não governamental (o Estado investindo para no setor privado) realizando políticas de governo. Há uma miríade de programas e projetos que, desde o governo federal, são propostos para a educação de jovens e adultos, vinculados ou não à educação profissional, cito alguns: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Educando para a Liberdade, Fazendo Escola, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, PRONERA, ProJovem e ProEJA. Explicitarei três: Brasil Alfabetizado, ProJovem e ProEJA. Cabe ressaltar que, apesar da especificidade em relação à educação no

campo, à educação nos presídios, à escolarização com educação profissional para a juventude e à alfabetização de jovens e adultos, todas se constituem em recortes na totalidade política de Estado da Educação e significam, no melhor dos casos, apenas dispersão de fundo público; sem falar no uso privado, quer como um setor da sociedade, quer como indivíduos que pelo apadrinhamento, clientelismo e corrupção se locupletam com poder e com dinheiro público.

Iniciamos pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que, com pequenas diferenças em relação ao PAS, tem equívocos semelhantes: modelo de campanha, definição a priori do tempo em que o sujeito deve se alfabetizar (agora são 8 meses, ao invés dos 6 no formato anterior), contratação de trabalhadores precários (formato de frente de trabalho, com bolsa), sem formação acadêmica para desempenhar o papel de alfabetizadores/as sendo realizados cursos de formação, etc. Alfabetização que ampliará a escolarização? Ou, outra vez, serão potencializados/as jovens e adultos analfabetos funcionais? Embora nas avaliações quantitativas, ao gosto dos organismos internacionais, constem como “concluintes da alfabetização de adultos no governo Lula da Silva”. Recorrência de prática política que ignora a produção acadêmica sobre a temática, passando ao largo do precioso legado que nos deixou Paulo Freire e dando a entender que para alfabetizar basta saber ler, escrever e fazer um “curso” de capacitação, como se não houvesse preciosa especificidade na educação de jovens e adultos e, portanto, uma epistemologia própria para a EJA a ser implementada por professoras/es formadas em Magistério e/ou Pedagogia, funcionárias públicas concursadas e, auxiliadas por educadoras/es, inseridas nas comunidades onde se processa a alfabetização; uma e outra vinculadas às escolas públicas locais garantindo a alfabetização como parte inicial da escolarização. Embora seja explicitada a “vontade política” de aproximar tal programa das Universidades, no que refere às IFES, a falta crônica de docentes por vagas não repostas, em função de aposentadorias, além da ampliação de créditos na área de EJA conquistada na última reformulação do curso de Pedagogia, torna falácia a anunciada “vontade” e ainda culpabiliza às Universidades Públicas quando deixam de concorrer aos editais.

O ProJovem, provavelmente, seja o simulacro maior de política de inclusão da juventude na escolarização, na formação profissional e em ações comunitárias, conforme referência no Portal do Governo Brasileiro:

O curso dura um ano e vai proporcionar aos jovens a conclusão do ensino fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias, além do incentivo mensal de R\$ 100. (...) ao longo de doze meses, aulas com as disciplinas próprias do ensino fundamental, língua inglesa, informática básica e qualificação profissional inicial adequada às oportunidades de trabalho de sua cidade. (...) prestarão serviços comunitários e, para receber o incentivo mensal terão que cumprir 75% da frequência às aulas e demais atividades previstas.

(...) Ao final do curso, eles receberão os certificados de conclusão do ensino fundamental e de formação profissional inicial. As profissões oferecidas foram escolhidas pelas prefeituras conforme a necessidade do mercado local – são quatro em cada capital, definidas a partir de um elenco de 23 áreas profissionais proposto pelo governo federal.

A ação comunitária é desenvolvida a partir de projeto elaborado pelos alunos, com orientação de assistentes sociais. O objetivo é promover a inserção dos jovens no processo de participação social e valorizar o protagonismo juvenil. Pode incluir a prestação de serviços à comunidade, o desenvolvimento de campanhas comunitárias, vacinação, mobilização social etc. (Disponível para consulta em: http://www.brasil.gov.br/governo_federal/Plan_prog_proj/editrab/projovem/programa_view/)

A empiria²¹ revelada em duas escolas no Rio Grande do Sul permite as seguintes problematizações: (1) elevação da escolaridade – crianças, adolescentes e jovens que “fracassaram” na escola pública regular e, portanto, com professoras/es concursadas, inseridas/os nas redes e com possibilidade de formação continuada e em serviço, sem o fantasma do contrato precário, não lograram êxito na escolarização ano-a-ano; agora resolverão sua defasagem idade/série em um ano (alguns farão?! 5 séries em um ano), com mediadores/as sem formação específica, contratados precariamente (outra frente de trabalho atravessando à Educação), concorrendo com o ensino regular noturno e a EJA. (2) qualificação profissional/formação profissional inicial – sem entrar no mérito da diferença de duas expressões postas como correlatas, a empiria demonstrou que as condições deste recorte são precárias e/ou distantes do que expressam o desejo dos jovens; (3) ação comunitária – sem falar da falta de passagens e distância entre a escola, o local da formação profissional e a comunidade, como é possível pensar em protagonismo juvenil, valorizando comunidades urbanas que encontram-se por esse país a fora abandonadas pelos poderes públicos nas três esferas de governo?

Algumas implicações possíveis: desvaloriza-se a escola regular noturna e a EJA, e a categoria do magistério e ainda pode transformar as vítimas da vulnerabilidade social em culpados/as por não terem aproveitado a “chance” ofertada pelo governo: na escolarização, na formação profissional, nem nas ações comunitárias. Nas experiências referidas, a expulsão no projeto é maior do que àquela ocorrida na escola regular; produz-se nova apartação social e educacional (Botão, 2007). Por que não investir este recurso público em formação de professoras/es da EJA e do ensino regular noturno? Assim, efetivamente, potencializa-se a permanência com sucesso, conclusão e continuidade da escolarização para a juventude; quanto à questão profissional, uma formação escolar de qualidade é premissa para o ingresso com

²¹ Relato. Continuado, da experiência de uma graduada contratada como professora, participante do NIEPE-EJA, e o Trabalho de Conclusão de Curso de Maria da Luz Cavasotto Botão (2007), sob minha orientação, com o título “A construção da apartação social e educacional no ProJovem”.

qualidade no mundo do trabalho, diferente da somatória de cursos para efêmeras passagens/exclusões do mercado de trabalho.

Em nível estadual, o governo do Estado do RS através da SEC ataca violentamente a categoria do magistério e o campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente aqueles/as inseridos no NEEJAs. Ao decidir, unilateralmente, pela redução da jornada de trabalho das professoras nos NEEJAs e realocação em outras escolas, a política de Estado desconsidera a importância das relações estabelecidas na escola e com a comunidade para a qualidade do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo minimiza o atendimento presencial de jovens e adultos, mulheres e homens que tiveram interrompida (ou nem houve oportunidade) a frequência à escola na infância e adolescência. Note-se que a EJA como modalidade da Educação Básica e as possibilidades de suplência constituíram uma derrota das forças sociais organizadas no processo constituinte, na LDB e no PNE; no entanto, a ação política educacional gaúcha desqualifica ainda mais o marco jurídico e político constituído. Em uma ação política a atual gestão no governo do RS desorganiza espaços de escolarização, aterroriza e impõem precariedade ainda maior ao trabalho docente e manifesta seu desrespeito e desprezo por sujeitos trabalhadores – estudantes da EJA. Sujeitos que desejam o estudo presencial, como estratégia de apropriação do conhecimento necessário aos exames; precisam, pela fragilidade da escolarização que tiveram, de uma ação docente em pequenos grupos e/ou individualizada e têm direito à qualidade da escolarização. Política perfeitamente sintonizada com a lógica neoliberal na gestão do aparelho de Estado que desqualifica as políticas públicas, precariza o processo de trabalho dos servidores públicos e induz a produção de sobrantes no/do processo produtivo. Só as lutas dos marmanjos trabalhadores que querem estudar e da categoria docente no magistério estadual ecoando na sociedade podem barrar essa desfaçatez e garantir o direito ao ensino presencial aos marmanjos trabalhadores – jovens e adultos, mulheres e homens que vivem da venda de sua força de trabalho.

A política de investir no formato de supletivos, agravado por provas que estabelecem solução de continuidade na relação ensino-aprendizagem, quando são elaboradas por outro/a que não o professor/a regente da turma, acaba incentivada pelo governo Lula da Silva ao propor que o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) faça as provas e os governos estaduais apenas apliquem; em tempos de ‘crise financeira’ nos Estados, principalmente quando se trata do investimento em políticas públicas, o ENCCEJA (Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos) cai como uma luva...

De forma ampla, em nível municipal, o cuidado com a especificidade da EJA ainda é restrito; sequer o concurso específico está instituído na maioria das redes públicas. Não raro, a professora da EJA é concursada para as séries iniciais do Ensino Fundamental com crianças e adolescentes, trabalha no diurno com essa população e, à noite, desdobra para atender adolescentes, jovens e adultos. É comum a utilização das mesmas aulas, com as mesmas folhinhas e probleminhas propostos às criancinhas (inadequadas já à educação de crianças e adolescentes) em uma aula cujos educandos/as são adolescentes expulsos do diurno e/ou de jovens e adultos trabalhadores/as. As formações – continuada e em serviço – ainda não constituem rotina nas redes como avanço na qualidade da formação das trabalhadoras docentes da Educação de Jovens e Adultos – seja prosseguindo a escolarização em nível de pós-graduação, seja como sistemática de reflexão sobre a prática docente. Uma totalidade que articula pouca formação acadêmica, intensificação da jornada de trabalho, precária autonomia no processo de trabalho, por óbvio, uma relação absolutamente vulnerável na apreensão de conhecimento. Há que prestarmos atenção na suscetibilidade das professoras na EJA (e das redes como um todo) às doenças do trabalho, provocadas pela ruptura no desejo de exercer a docência com qualidade, cerceamento que desprestigia o trabalho docente. A repetição por anos a fio dessa realidade cotidiana pode tornar-se um ingrediente no chamado “mal estar docente” ou “síndrome da desistência” – desistência da/na escola, as primeiras colegas abrem mão do trabalho docente, abandonam o magistério; e as outras professoras desistem no trabalho docente, indo à escola todo o dia, automaticamente; depressivas, sem tesão, rebaixando sua estima e repercutindo na possibilidade de apreender com sua turma.

Como formadora de professoras/es tenho tido a grata satisfação de participar de jornadas de formação em municípios da região metropolitanas de Porto Alegre e outros próximos. Percebo exceções que ratificam a necessidade de fomentar a formação continuada (graduação, *pós lato e stricto sensu*) bem como estratégias de formação em serviço, quando docentes entre si, com as coordenações pedagógicas específicas da EJA e/ou com convidadas/os externas/os, discutem sua prática, refletem a teoria, produzem novas práticas e constituem hipóteses para novos caminhos teóricos.

Especificamente, no caso de Porto Alegre, as conquistas da categoria e a forte atuação da Comissão de EJA na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre) vêm sendo significativas na atualidade quando se faz a discussão da normatização da EJA, pautada pelo Conselho Municipal de Educação. Com certeza uma marca de relações

democráticas, quando gestoras/es, trabalhadoras/es e legisladoras/es promovem o debate de concepções e práticas visando esclarecer posições antes da tomada de decisões.

Por fim e de suma importância, cabe comentar o ProEJA/Especialização: uma política de governo que atravessa as IFES intensificando e “terceirizando” o trabalho docente; o mesmo governo que não amplia as vagas na área da EJA, fragmenta o salário em gratificações ao invés de remunerar adequadamente a categoria, contrata e remunera parte das/os docentes, em algumas situações à revelia da organização de áreas já constituídas, para cumprir uma função que é precípua a uma Faculdade de Educação, ou seja, formar professoras/es. A concepção de articular trabalho e educação, no caso ensino médio e educação profissional, deve ser saudada, desde que não haja imposição privada na definição da face profissional, de preferência sejam proporcionadas as demandas dos/as estudantes; e que se realize como política de Estado. O que significa ampliar o quadro docente das faculdades de Educação de maneira a que essas assumam a Especialização *lato sensu*, não como prestação de serviço, mas como parte do trabalho docente envolvendo as redes municipais e estaduais e as IFES, numa política permanente de formação de professoras/es.

Concluindo, acredito que esse seja o desafio para o setor público nos fóruns de EJA – os gestores/as, professoras/es, educandas/os superar a lógica do mercado que investe em qualificações executando políticas de formação permanente. Superar a fragmentação que incentiva o desperdício de fundo público e fortalecer as políticas públicas de Estado, melhorando as condições de formação, trabalho e salário dos/as trabalhadores/as da Educação. No ano em que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) atinge a maioria e que cada vez mais adolescentes são expulsos/as da escola regular diurna para as classes de EJA, importa romper com o modelo de educação “de menor” para formar professoras; uma educação “de menor” para jovens e adultos cuja trajetória de vida nesta estrutura social excludente impossibilitou o acesso e/ou a permanência com qualidade na escolaridade; um investimento “de menor” para uma categoria de trabalhadores/as que vêm sendo tripudiada pelos sucessivos governos nas três esferas; um descaso absoluto com sujeitos sociais fazedores da riqueza desfrutada por poucos e, cada vez mais, empurrados/as para fora da esfera dos direitos, incluindo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Mister é investir na formação para que cada vez melhor a docência possa pensar sobre o trabalho docente e concretizá-lo com a maior alegria!

Bibliografia

- ASMOB (Associação dos Funcionários da Fundação Educar.) *A Alfabetização nos Anos 90*. Rio: 1990. (brochura)
- BEISEGEL, Celso. *Estado e Educação Popular*: um estudo sobre a educação de adultos. SP: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em Campo Aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação). **Programa de Educação e Escolarização Popular**. São Paulo: 1994. (brochura)
- DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil**: um estudo de caso de Porto Alegre (RS). Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996.
- FAUNDEZ, Antonio. *A Expansão da Escrita na África e na América Latina*. Análise de processos de alfabetização. São Paulo: Paz & Terra, 1994.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular Educação Popular*: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERRARI, Alceu R. **Analfabetismo no Rio Grande do Sul**: sua produção e distribuição. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, V.16 nº1, jan/jun 91.
- FERREIRO, Emília. **Os Filhos do Analfabetismo**. Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguauçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras e Gracias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. SP: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos 1964-1985**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- KUNZER, Acácia. **A Formação de Educadores**. Educação & Sociedade. São Paulo: CEDES. N63. Ago, 1998.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. (1845-6). Portugal: Presença. 1980.
- PEIXOTO Fº, José Pereira. **A Educação Básica de Jovens e Adultos**: a trajetória da marginalidade. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, 1994.
- SANTOS, Milton. **Ser intelectual na era da globalização**. IX ENDIPE – Olhando a qualidade de ensino a partir da sala de aula – Anais II, volume I/1. 1998.
- TROTSKY, Leon. **El desarrollo desigual y combinado y el papel del imperialismo yanqui**. http://www.ceip.org.ar/escritos/Libro3/html/T04V120.htm#_ftn1. Acesso em julho de 2003.