

REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Luís Paulo Cruz Borges¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Núcleo de Etnografia em Educação - NetEDU

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ
Membro do Núcleo de Etnografia em Educação/ NetEDU
borgesluispaulo@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo aborda algumas reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos. Mostra através de uma perspectiva histórico-cultural, mudanças nesta modalidade de ensino nos últimos anos (CALHÁU, 2003; 2007b; 2008). Além disso, analisa questões imbricadas no processo educativo da EJA, tais como, os sujeitos/alunos e seus saberes que permeia o espaço de sala de aula (SENNA, 2000); o cientificismo que perpassa a instituição escolar (MACHADO, 2007); a idéia de um currículo da Educação de Jovens e Adultos que ocorre em uma perspectiva de redes (OLIVEIRA, 2001), e por fim, os saberes e os fazeres de quem ensina (FREIRE, 1996).

PALAVRAS-CHAVE: EJA – ALUNO – CURRÍCULO – ESCOLA –
SABER/FAZER.

ABSTRACT

This article discusses some considerations needed on the education of young people and adults. Shows through a historical-cultural perspective, changes in this mode of education in recent years (Calháu, 2003, 2007b, 2008). Furthermore, examines interlinked issues in the educational process of EJA, such as the subjects / students and their knowledge that permeates the space of the classroom (SENNA, 2000); the scientism that permeates the school (MACHADO, 2007); the idea of a curriculum for adult and youth education that occurs in a context of networks (OLIVEIRA, 2001), and finally, the knowledge and the doings of someone who teaches (FREIRE, 1996).

KEYWORDS: E.J.A. - STUDENT - CURRICULUM - SCHOOL - KNOW/DO.

Introdução

O urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2000, p.8).

Mobilizar as inquietudes através de algumas reflexões sobre a educação de jovens e adultos, ainda se faz necessário no atual cenário educacional brasileiro, em debatemos a questão da qualidade e da *pseudo-universalização* do ensino público (FERRARO & MACHADO, 2002). Por isso, neste artigo propõe-se refletir sobre a prática educativa destes alunos e alunas, situada em um determinado tempo e espaço sócio-cultural.

Segundo Calháu (2008), não se sabe ao certo o número de alunos da EJA, mas de acordo com os dados dos indicadores sociais da população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 14, 4 milhões de pessoas acima de 15 anos encontram-se como analfabetas em todo país (IBGE, 2007). Esta realidade ainda é pior porque parte dessa população pertence às camadas pobres, de afro-descendentes e de idosos, ou seja, a população que sempre esteve a margem do conhecimento.

Conhecer também implica em uma ação política, como nos fala Paulo Freire, mas só a compreendemos quando perspectivamos nosso olhar para um determinado tempo histórico e cultural, percebendo-se assim, uma mobilização para alfabetizar tanto jovens como adultos. Entretanto, constata-se também que existe uma percepção de educação subjacente à prática de alfabetizar que envolve os meandros das relações sociais. Ana Maria Freire (1989) em estudo sobre a história do analfabetismo no Brasil nos mostra um interessante panorama, indicando que compreensão sobre alfabetização de jovens e adultos tinham as campanhas nacionais para estes sujeitos. São analisadas dez campanhas, em seus respectivos períodos, que serão esmiuçadas neste texto, onde nos debruçamos sobre a alfabetização e analfabetismo de milhões de brasileiros. Nesse sentido o analfabetismo, ora é entendido como um estigma social, que traz problemas ao progresso do país e a alfabetização como um direito do cidadão brasileiro a educação. As relações entre ser alfabetizado e não alfabetizado se configuram como importantes dimensões que nos levam a compreender as políticas de educação e suas ações, frente à população nacional.

Em um primeiro momento, antes da Segunda Guerra Mundial, as campanhas nacionais entendiam o analfabetismo como uma mazela social, em que as forças armadas têm a incumbência de “acabar” com um inimigo premente. Este período é datado entre 1879-1916, como duas ligas nacionais contra a erradicação do analfabetismo, uma denominada Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) e a outra Liga de Defesa Nacional (LDN). A primeira delas era fruto de uma associação entre exército e marinha, já a segunda foi fundada pelo poeta e escritor, Olavo Bilac.

Já em um segundo momento histórico, após a Segunda Guerra Mundial, tem-se a presença da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que influencia, direta ou indiretamente, nas campanhas nacionais de alfabetização no Brasil. De 1947 até 1985 temos quatro campanhas, ora com enfoque o fim do analfabetismo, entendido como um problema a ser erradicado e ora em uma concepção de educação, entendida como uma busca pelo progresso. Encontra-se neste momento a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), encarando o problema com causas sócio-econômicas; Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que serviu aos interesses da ditadura militar e se opunha ao método de Paulo Freire, julgado pelo regime ditatorial como, comunista e perigoso; e por fim a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), pós-ditadura militar.

Entramos, então, em um terceiro momento, o país governado por um regime democrático. Neste período, temos o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), já no governo de Fernando Collor de Mello; no ano de 1997 é lançado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), este programa faz parte do governo do sociólogo, Fernando Henrique Cardoso; e por fim, vivemos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do então ex-metalúrgico do ABC paulista e presidente em vigência, Luiz Inácio Lula da Silva.

A importância de se compreender os aspectos ora aqui relatados, se faz necessário, devido às implicações dessas políticas e/ou campanhas na área estudada. Neste momento, discutiremos algumas questões, tais como: os sujeitos da EJA e seus saberes. Neste tópico, são enfocados a perspectiva do sujeito aluno, o cientificismo que

perpassa a instituição escola, o currículo da EJA e seu percurso a ser enfrentado e por fim, os saberes e os fazeres de quem ensina, ou seja, os docentes.

Os sujeitos alunos e seus saberes.

Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que faz assim dum jeito misturado com o de todo dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber, clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? (Cícero de Sousa, 1998).

A instigante conversa, acima, de Cícero, trabalhador brasileiro, com o autor Carlos Rodrigues Brandão, publicada em forma de prefácio e posfácio em seu livro, é uma primeira forma de introduzir a questão do sujeito aluno da EJA com seus saberes neste texto.

Quando nos referimos à palavra aluno, surge, de forma automática, em nossa mente uma imagem de criança que está aprendendo. Ainda temos a idéia de escola com sala de aula, de professora dedicada e deste sujeito em sua condição de criança. A concepção de aluno e professor, mediada por seus saberes é de fundamental importância para se compreender de tal forma, a percepção de educação. Por isso, este tópico tem como discussão central o sujeito/aluno da EJA e a construção de seus saberes, que são ou não valorizados pela escola.

Neste sentido, nota-se que os cursos de alfabetização para jovens e adultos no ano de 2006, atingiram cerca de 2,5 milhões de pessoas em todo o país (IBGE, 2007), entretanto, sua maioria reside na região sudeste, em detrimento das outras regiões do Brasil. Em relação à idade apenas 6% da população analfabeta que estuda tem uma faixa etária acima de 60 anos, a população de 25 – 39 anos corresponde à maioria dos alunos que estão na escola, 36,5%. Já no que tange a cor os indicadores sociais afirmam que a maioria dos analfabetos tem cor preta ou parda (59,5%) em diferença da população branca (39,9%).

Os dados do IBGE (2007) nos fazem mergulhar em questões ainda mais tênues, como as de cunho econômico, das relações de poder existentes entre igreja-estado e na influência da concepção do sujeito adulto, na construção e consolidação da escola

pública republicana, nas relações democráticas estabelecidas pelos estados nacionais e as revoluções sociais, entre outras. São pontos que na história da educação de jovens e adultos, segundo os estudos do Professor e Diretor do Instituto Internacional de *Literacy*², Daniel Wagner (2000), que foram construídos em paralelo às grandes transformações na sociedade, visto que são estes acontecimentos, que de alguma forma, interferem na educação de jovens e adultos e de seus sujeitos.

Partindo-se destas constatações, prementes, identificamos duas formas significantes de se entender o sujeito aluno da EJA: a primeira caracterizada como um jovem ou adulto marginalizado. Nesta idéia de sujeito, atentamos para um caráter sociológico, em que o aluno saiu da escola, devido às injustiças sociais tão presentes nesta instituição. A segunda idéia, de cunho psicológico, é caracterizada pela questão cognitiva, em que o sujeito é estigmatizado como alguém que não aprendeu na ‘primeira infância’ e por isso provavelmente não aprenderá na idade adulta (CALHÁU, 2007a).

As duas percepções, sociológica e psicológica, nos instigam a pensar em uma terceira, ainda não claramente definida, mas presente no dia-a-dia de sala de aula: a autopercepção que o aluno cria para si. Neste ponto, a baixa auto-estima é característica de uma identidade que grande parte do alunado nutre por si, pois se sentem “rejeitados pela cultura letrada, da qual a escola é legítima representante” (CALHÁU, 2007a, p.5). Entretanto, alguns alunos fogem a esta baixa auto-estima se autodeterminando em busca de sua vocação ontológica em ser mais (FREIRE, 2005).

Quando a escola nega a identidade do sujeito da EJA, ela nega a possibilidade de uma articulação entre experiência e prática. O aluno, jovem ou adulto, possui uma experiência ainda maior que a criança, tem uma vivência ímpar que deve ser levada para a sala de aula. Negar que estes sujeitos sabem, parece ser uma nova forma de colocar estes alunos a margem do conhecimento. Neste caso propõe-se a escuta e a valorização do saber que é eminentemente, uma forma de aprendizagem democrática. Trazer estes saberes para sala de aula é a possibilidade de uma educação mais plural, heterogênea e complexa.

² O instituto funciona sob o patrocínio da UNESCO e da Universidade da Pensilvânia (UPEN), na Filadélfia/ EUA.

O cientificismo e a escola.

Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (Santos, 2000, p.78).

Partindo do sujeito da EJA acentuam-se outras questões que envolvem não só a identidade deste aluno, mas as teorias que dão sustentação para concepção dos mesmos, ou seja, as teorias científicas. Por isso, neste tópico analisaremos a relação entre a cultura científica, a escola e suas implicações para educação de jovens e adultos.

O binômio – conhecimento e poder – que está intimamente relacionado nas sociedades modernas, como nos fala, de modo especial, o filósofo francês, Michel Foucault (2007), na *Microfísica do Poder*, compreende uma importante dimensão de análise para a reflexão, ora aqui proposta. Por isso, é de suma importância uma possível tensão entre estes dois pólos.

O conhecimento é algo que ao longo dos séculos caracteriza-se por essa relação tão intrínseca com o poder, apresentado na idade média pela opulência da igreja e seu controle sobre os saberes existentes em sociedade. Tal evidência é encontrada na obra de Machado (2007) afirmando que “o conhecimento é, na realidade, um processo de desvendamento dos sentidos culturalmente impregnados na realidade de mundo” (p.175). Um exemplo tão notório, desta relação, destaca-se no celebre filme, *O Nome da Rosa*³, em que a alegria do saber se torna uma ameaça para quem detém o conhecimento, um determinado monge, que através de uma ação perspicaz controla o saber no mosteiro, se mantendo no topo da hierarquia de poder.

³ O filme relata a saga de um monge franciscano que representa a figura do intelectual renascentista, que com uma postura humanista e racional, consegue desvendar a verdade por trás dos crimes cometidos em um mosteiro. A temática central da película versa sobre a discussão dos elementos formadores da cultura moderna, também, o surgimento do pensamento moderno, e o período da transição da Idade Média para a Modernidade.

A história do filme nos faz compreender, de forma singela, que nas sociedades a crença na razão científica perpassava pelas instâncias eclesiais. O mosteiro, espaço religioso, se apresenta como uma única instituição que controla o conhecimento dá lugar, na modernidade, a escola que vem assumindo uma instância que privilegia um cientificismo dogmático (SENNA, 2004). A ciência apresentada com o Iluminismo assume uma característica peculiar, a razão passa a ser o centro das nossas ações (SENNA, 2007, p.199). Nesse sentido a máxima de Descartes, “*Penso, logo existo*”, tornar-se-á símbolo de uma sociedade racionalista e conseqüentemente voltada para um cientificismo exacerbado (SENNA, 2004, p.55).

É dentro desta conjuntura que a razão se torna o eixo central das ações que perpassam os conhecimentos, em especial os construídos em sociedade. Nesse contexto, a teoria Inatista é a corrente que propagará o pensamento que compreende o saber como imutável e inato, ao sujeito social (CALHÁU, 2008). É em Descartes que encontraremos um pilar edificante que sustentará as idéias que pressupõe o inatismo, ou seja, o conhecimento inato ao ser humano é isolado, sem mudanças, sem complexidade, por isso mesmo compreendido como um dom divino (*idem*, 2008).

Em contraposição a um pensamento cartesiano e em uma perspectiva de um pensamento que valoriza uma teoria multicultural da educação, Souza (2001) nos fala o conhecimento epistemológico cientificista valoriza demasiadamente o “saber como algo objetivo, externo e independente do sujeito, da linguagem e da realidade social. O conhecimento é uma questão de descobrimento, revelação, atualização de uma verdade que escapa ao relativismo” (SOUZA, 2001, p.10). O autor diz que a multiculturalidade ainda é a melhor opção para se compreender os saberes e fazeres na educação.

Questiona-se então, como a escola atenderá as exigências de um cientificismo? Por que são valorizados uns saberes em detrimento de outros? Na Modernidade, parece haver um consenso de que este espaço é compreendido como um *locus* de transmissão e/ ou construção de saberes (MATTOS & CASTRO, 2005). É na escola que os “sujeitos do conhecimento” serão formados. Então, porque não somos todos, nós, sujeitos da ciência? Machado (2007) nos alude para o fato de que “a escola assume, então, o papel de formar muito mais o indivíduo social da cultura científica do

que o sujeito da ciência” (p.175). Valorizar o saber científico em contra posição do saber tácito, popular parece ser uma função que a escola também vem assumindo em suas atribuições. A cultura oral, os saberes populares e os não convencionais são desvalorizados em detrimento de um modelo de cultura que é por excelência algo usufruído pelas classes abastadas.

Os conhecimentos sejam os científicos ou os de cultura oral, estão intimamente relacionados, ao contrário do que muitas pessoas o julgam, dissociados. Jacques Ardoino (2001), em *A religação dos Saberes*, evidencia que o grande desafio do pensamento complexo seria o de reunir os saberes, separados com a modernidade, de forma “a situá-los através de relações uns com os outros, levando em conta suas alteridades históricas, antropológica e epistemológica” (p.558). Nessa perspectiva, a posição dos saberes e das práticas, se dá como um *complexus*, ou seja, como um tecido que converge no todo de modo inseparável, como nos demonstra Morin (1996).

Debruçando-nos mais no pensamento complexo, e em um de seus teóricos mais expressivos, Edgar Morin, que propõe um questionamento sobre a educação na atualidade e a separação do conhecimento, encontra-se um importante interlocutor para pensarmos as práticas educativas para jovens e adultos. Desta forma atentamos para um desafio do futuro, e também do presente, em que a junção de saberes, de ensinamentos e aprendizagens em disciplinas, que muitas vezes, não se comunicam e não se entrelaçam, devem ser superadas e religadas (MORIN, 2005). Devemos, então, ir além da compreensão do saber e o fazer, como dimensões dicotômicas em que uns sabem e outros fazem de modos e maneiras distintas. Corroborando o pensamento “moriniano”, o autor José Machado (2000), nos fala de um conhecimento que “pressupõe o estabelecimento de uma densa rede de interconexões entre as informações e uma apreensão do contexto” (p.78).

Por fim, o princípio do conhecimento, então, é aqui entendido como um não “dogma do conceito científico de verdade, instaurando a dúvida quanto ao conceito à possibilidade de haver verdade possível a partir de juízos produzidos desde um olhar individual e supostamente universal para os fatos de mundo” (SENNA, 2004, p.57). Um mundo que para nós é interligado, diretamente, com a escola.

O currículo da Educação de Jovens e Adultos

Neste tópico desenvolvem-se algumas considerações sobre a temática do currículo da EJA e sua aplicação no dia-a-dia de sala de aula. O termo currículo tem sua origem do latim *curriculum*, em seu sentido literal significa um percurso a ser realizado.

É este percurso trilhado que segundo Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira (1995), se configura atualmente como um artefato social e cultural, haja vista sua imersão em um dado momento histórico. Entretanto, o currículo está imbricado em um processo de relações de poder que permeiam todo o processo educacional, ou seja, as relações de disciplina, de controle do corpo e do tempo, de vigilância dos atos através do tempo e do espaço integral. Segundo Foucault (1987) as relações de poder, permeiam todas as ações sociais, entre elas destaca-se o currículo, e de forma particular aqui, o currículo da EJA.

O campo de estudo do currículo se organizou a partir de transformações socioeconômicas ocorridas, primeiro, nos Estados Unidos, e em segundo, e mais lentamente, na Inglaterra. Primeiro, surgiu da necessidade de organizar o processo educativo na escola. Posteriormente, esta idéia foi ampliada com os estudos americanos voltados para o planejamento e controle das atividades pedagógicas, possibilitando que deste modo o ensino tivesse objetividade no alcance de metas pré-estabelecidas. Com a mudança na economia americana no pós-guerra civil, surgiu a necessidade de adaptar currículo à economia, visando maior eficiência social deste. Com isso prevaleceu neste momento, o currículo adaptado aos interesses capitalistas. Paralelamente às transformações sociais, os interesses pelo currículo oscilavam entre diferentes tendências, até ir ao encontro com as Novas Sociologias da Educação (NSE), fortemente desenvolvidas na Inglaterra. Com o advento das NSE, o currículo passa a relacionar classe social e oportunidade educacional, o que dá margem às novas tendências de discussão quanto às relações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, dentre outros temas que permeiam este campo.

Neste ínterim, o currículo (re)produz perspectivas de mundos sociais, (re)produz identidades e diferenças e contribui para (re)construção da sociedade, da história e da educação. Entretanto, não se analisa o currículo em uma perspectiva que se reduz aos

métodos e técnicas, mas que se refere ao ato de ensino, característica própria da instituição escolar (SAVIANI, 1994). Os conhecimentos produzidos devem ser encarados, então, através de uma relação entre o processo histórico em que estes são formados e a ação política que concretiza seu planejamento.

A compreensão simplista de que o currículo é um produto exclui todo o seu *processo de produção sócio-cultural*, como evidencia Oliveira (2001, p. 4). A autora também nos indica uma possibilidade de compreensão do currículo através de uma multiplicidade de características, ou melhor, pela metáfora da rede.

A idéia de tessitura é evocada nos remetendo a um conhecimento que não é mais arbóreo, ou seja, hierarquizado e positivista, mas um conhecimento que é por excelência rizomático que é enredado por diversos sujeitos e em distintos contextos (OLIVEIRA, 2001). O currículo concebido nesta perspectiva através de uma rede de saberes e fazeres constitui tanto o ensino quanto à aprendizagem, possibilita a troca de vivências em sala de aula, a valorização da história dos educandos e principalmente o contexto de realidade em que estão imersos os professores, os alunos, a sala de aula, o conteúdo e a escola. Por fim, entende-se que “as práticas curriculares se constituem não apenas a partir da proposta de conteúdos a ensinar, mas também de todos os demais aspectos da realidade escolar” (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

Os saberes e os fazeres de quem ensina.

O professor pensa ensinar o que sabe o que recolheu dos livros e da vida. Mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender. Assim, o aluno pode aprender o avesso ou o diferente do que o professor ensinou. Ou aquilo que o mestre nem sabe que ensinou, mas o aluno reteve. O professor, por isso, ensina também o que não quer algo de que não se dá conta e passa silenciosamente pelos gestos e pelas paredes da sala (Affonso de Sant’Anna, 1986).

O discurso de Affonso de Sant’Anna nos faz compreender de forma simples e ao mesmo tempo complexa que o ato de ensinar é uma ação que requer uma dinâmica própria e que envolve o cotidiano, diferentes sujeitos e um aprendizado constante.

Neste sentido, a prática cotidiana como uma ação que se constrói no fazer docente e que tece saberes, vem sendo defendida, deste modo, como um processo de formação do professorado que não se esgota em um curso de graduação, pós-graduação ou eventos científicos, cuja temática é a educação. Mas, uma prática que se edifica no exercício do dia-a-dia da ação pedagógica que ocorre pela presença na escola (CALDEIRA, 1995; RODRIGUES, 2008).

No espaço escolar encontramos um lugar privilegiado para esta reflexão pedagógica de construção do conhecimento que entrelaça teoria e prática. Heller (1977) nos fala de um saber que é produzido no cotidiano, saber este que se torna à “soma de nossos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos efetivamente na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia para ações, como temas de conversação etc)”, (HELLER, 1977, p. 317 apud CALDEIRA, 1995, p. 7).

Em uma posição de conectar estas dimensões que foram separadas, Ferraço (2005), nos instiga para uma compreensão complexa em que os saberes e as práticas que emergem do cotidiano escolar formam uma articulada rede de *saberesfazeres*. Esta problematização nos faz compreender que no/com o cotidiano escolar são fomentados conhecimentos e que são gerados e geram, múltiplos contextos de formação e construção da realidade da escola, especialmente as da sala de aula (FERRAÇO, 2005). É neste espaço constituído pela heterogeneidade, com múltiplos sujeitos e múltiplas diferenças que tecemos saberes entre teoria-prática e prática-teoria (ESTEBAN, s/d).

Tanto aos professores da EJA, como para tantos outros professores do ensino fundamental e médio, o ato de ensinar se configura como uma ação complexa, por isso em uma sala de aula a educação exige características peculiares, que parecem ser ações específicas da categoria docência. O docente é um sujeito que constrói saberes através do seu cotidiano e de suas relações com os jovens e adultos, por entender, que este sujeito, possui uma prática cunhada na cidadania política e que revela desta forma, a escola como sendo um lugar de opções é então um espaço preenchido por opções políticas (FREIRE & NOGUEIRA, 2002, p.49).

Ensinar requer uma exigência fundamental, principalmente em salas de EJA, o respeito aos saberes dos alunos, como diz Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia

(1996). Neste espaço existe uma íntima relação “entre o fazer e o pensar sobre o fazer” que compõe a identidade do docente, mas que reflete na relação entre este com os discentes (FREIRE, 1996, p. 38). O mesmo autor nos fala dessa especificidade humana que é ensinar, mas também nos alerta que “ninguém começa ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado pra ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2000, p.58).

Considerações Finais

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: É a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade (Clarice Lispector).

Neste artigo refletimos sobre a educação de jovens e adultos no cenário educacional brasileiro, mostrando através de uma perspectiva histórico-cultural, mudanças nesta modalidade de ensino nos últimos anos. Além disso, analisamos questões imbricadas no processo educativo da EJA, tais como, os sujeitos/alunos e seus saberes, o cientificismo que perpassa a instituição escola, os paradigmas de alfabetização e suas influências ainda hoje em sala de aula, o currículo da educação de jovens e adultos, e por fim, os saberes e os fazeres de quem ensina.

Quando se analisa estas instâncias da EJA quer-se reforçar, mais uma vez, o caráter político da educação. Mas, também de alguma forma, ressaltar a possibilidade do diálogo entre as diferentes concepções de entendimentos sobre a temática principalmente no que tange ao currículo.

Ressalta-se aqui um campo da educação que é cunhado por lutas históricas, ainda em andamento, que se fazem necessárias para uma real democracia do ensino básico, público e de qualidade. Por isso, todas as dimensões, que foram abordadas neste texto, são questões que se fazem presentes no dia-a-dia da escola, do seu alunado e

professorado. São inquietações presentes do contexto escolar que necessitam do diálogo com tantos outros sujeitos que participam desta prática, tais como, professores, alunos, funcionários, teóricos, políticos e pesquisadores.

Evocando, novamente, a epígrafe central deste artigo, exposta na introdução, se faz necessária novas perguntas, novas dúvidas, novas inquietações subjacentes para a prática educativa em educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, L. P. L. & D'Angelis. *Gramática de preconceitos*. Associação de Leitura do Brasil, UNICAMP/SP, s/d.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, n.95, p5-12, São Paulo, nov.1995.

CALHÁU, M. S. M. *Alfabetizar jovens e adultos – uma paixão*. I Seminário de Educação – Educação de Jovens e Adultos. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2003.

CALHÁU, M. S. M. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. *Revista Acoalfaplp: acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 2, n.3, 2007a.

CALHÁU, M. S. M. Alfabetização de adultos e informática: algumas reflexões. In: SENNA, L.A.G. (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba, IBPEX, 2007b.

CALHÁU, M. S. M. *Desmistificando os aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos, ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada*. Tese de Doutorado/PROPEd/UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

CONFINTEA. V Conferência Internacional sobre educação de jovens e adultos: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, Julho de 1997.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação na Pedagogia de Projetos*. Texto apresentado ao Programa Salto para o Futuro: avaliação e aprendizagens educativas. S/d.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo, Cortez, 2005.

FERRARO, A. R. & MACHADO, N. C. F. Da Universalização do acesso à escola no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. vol. 23 no.79, Campinas/ agosto, 2002.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil*. Cortez/INEP, São Paulo/Distrito Federal, 1989.

FREIRE, P. *A Importância do ato de Ler – em 3 artigos que se complementam*. 18ª edição___São Paulo (Coleção Polemica do Nosso Tempo; 4). Editora Autores Associados: Cortez. 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paul, Paz e Terra. 31ª ed. 1996.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, Adriano. *Quefazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, Editora Vozes, 7ª edição, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, 24ª edição. Editora Graal, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo, Escrituras, 2000.

MACHADO, J. C. B. "... E pôs a eternidade no coração do homem". In: SENNA, L.A.G. (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba, IBPEX, 2007.

MATTOS, C.L. G & CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: *Pesquisa em Educação – métodos, temas e linguagens*. BARBOSA, Inês e.t al. (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, E. *Conferência Complexidade e ética da solidariedade*. Realizada em Tuca, em 23 de outubro de 1996.

MORIN, E. Conferência: *Educação na Era Planetária*, Ciclos de Palestras. Paris, 2005.

OLIVEIRA, I. B. *O currículo e as propostas curriculares para EJA*. I Seminário com professores de EJA da rede pública estadual da Bahia, em processo de reformulação curricular, maio de 2001.

RIBEIRO, V. M. M. Dimensões Atitudinais do Alfabetismo. In: INFANTE, Isabel (org). *Revista Contemporaneidade e Educação*. Ano I nº 05 Jul/1999.

RODRIGUES, P. A. M. *O estágio na formação de professores: uma aproximação entre escola e universidade*. In: VIII Seminário Pedagogia em Debate & III Colóquio Nacional de Formação de Professores, 2008.

SANT'ANNA, A. R. *Desaprendendo a Lição: Discurso aos formado de Letras da UFRJ*, Rio de Janeiro, proferido no dia 28 de agosto de 1986.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino*. Editora: Autores Associados, Campinas/SP, 1994.

SENNA, L. A. G. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. *Revista Alfa*, São Paulo: Unesp, v.39, 1995.

SENNA, L. A. G. *Linguagem e aprendizagem: do mito ao sujeito cognoscente*. Mesa Redonda: Transtornos múltiplos de aprendizagem. In: V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil, 2000.

SENNA, L. A. G. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. *Informativo Técnico-científico Espaço INES*, Rio de Janeiro, n.22, p.53-58, 2004.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*., São Paulo, v. 38, n. 133, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

SENNA, L. A. G. Reflexos sobre mídias e letramento. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; Alves, Nilda; BARRETO, Raquel G. (org). *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

SILVA, T. T. da. & MOREIRA, A. F. (orgs). *Currículo, Cultura e sociedade*. Editora Cortez, 2ª edição, São Paulo, 1995.

SOUSA, C. Uma entrevista de Carlos Rodrigues Brandão. In: BRANDÃO, C. R. *A questão política da educação Popular*, Editora Brasiliense, 1998.