



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Edna Furukawa Pimentel
(UFPB)
Zilda M^a Coelho Montenegro
(UFPB)

RESUMO

Este texto apresenta algumas reflexões acerca da Educação Popular, enquanto prática educativa emancipatória, evidenciando a crise e o processo de ressignificação que essa concepção atravessa no atual contexto. Na esteira da Educação Popular, também a Educação de Jovens e Adultos, especialmente na década de 90, promove reflexões intensas acerca de sua trajetória, desafios e perspectivas. A opção pela década de 90, é em virtude da intensificação da política de globalização e do projeto neoliberal, que trouxe significativas mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais para o cenário mundial. Outro fator também relevante, é o fato de que a década de noventa do século passado, foi o período das grandes Conferências Mundiais, contribuindo para uma significativa ampliação da concepção de Educação. Nos referimos a Conferência Mundial de “Educação para Todos” que aconteceu em 1990, em Jomtien e mais especificamente, a V Conferência Internacional sobre Educação de adultos – CONFITEA V, tendo como tema central: “El Aprendizaje De Los Adultos: Una Clave Para El Siglo XXI. Celebrada em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

E por fim, nos aproximamos do pensamento freireano, identificando a relevância de seu legado para a formação de professores, ressaltando suas contribuições como uma possível antítese à proposta neoliberal.

INTRODUÇÃO

É importante refletirmos o papel impressionante da modernidade, principalmente entre os séculos XVI e XVIII, no que se refere à construção da autonomia da própria história do sujeito, pois segundo Cambí (1999), ao negar ou pelo menos questionar *a priori* todo o conhecimento antigo, a nova ciência



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

inaugurou a tradição moderna, fundamentada na idéia da crítica da investigação sistemática e no critério da razão matemática. Isso se deveu, em grande parte, à necessidade de homogeneizar pensamentos para acabar com as diferenças obtendo controle e a conformação social. Para isso, a modernidade produziu o Estado absoluto com suas instituições de controle social (escolas, hospitais, exército...). Mas a humanidade percebeu que era preciso romper com esse modelo de ciência instrumental, compreendendo que a ciência da exatidão, do conhecimento como valor universal, não dava conta de responder às inquietações, aos desejos, às necessidades de boa parte da civilização. Assim, com a chamada quebra de paradigmas, deflagrada na Modernidade e refletida na atual sociedade, vieram à tona vários problemas e discussões, inclusive a educacional, e muitos de seus (pré) conceitos foram colocados em xeque.

Neste processo, foram formuladas outras construções em que os educandos passaram a ser vistos por correntes progressistas, como agentes da transformação social, dotados de individualidade e, portanto, possuidores de um nível de desenvolvimento próprio. Neste sentido, a passagem do século XX ao XXI, segundo Scocuglia (2003:119), referendado em Mafesoli, estaria marcada pela heterogeneidade e pela emersão da “potencialidade subterrânea do (micro) social.”

Neste sentido, os intelectuais precisariam armar-se, também dos “sentimentos partilhados” na busca de um novo ideal – “ideal comunitário”, diz o autor – para poderem compreender forças sociais “invisíveis” aos olhos dos grandes sistemas de pensamento do século passado.

Na corrente das teorias progressistas crítico-emancipatórias, a Educação Popular (EP), especialmente no início do século XXI, em busca de sua maioridade, se firma como uma referência de oposição à homogeneização, ao controle, à conformação social. Conforme Holliday (2005:242):



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Como concepção educacional, a educação popular não possui um corpo de categorias sistematizado em todos os seus extremos. Entretanto podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática. Nesta busca conceitual confluem diversas contribuições e correntes teóricas. Está apoiada em uma *filosofia da práxis educacional* entendida como um processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Por isso, esta concepção educacional está baseada em *princípios políticos* que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma *pedagogia crítica e criadora*, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativa.

Neste sentido, pretende-se aqui discutir a EP como uma alternativa a serviço da transformação social. Gadotti (1998) afirma que a EP, como concepção de educação, é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal, pelo seu caráter de prática emancipatória. Na esteira da EP, também passando por um processo de intensa reflexão, será discutida a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto parte das estratégias que visam promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Assim, é fundamental discutir as profundas e intensas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, abordando o projeto hegemônico neoliberal e as possíveis alternativas contra-hegemônicas. E, por fim, mas não menos importante, tentaremos utilizar o legado freireano, para identificar a relevância incontestável do papel do educador no início deste novo milênio.

Inicialmente parece-nos oportuno explicitar, haja vista que cada concepção é circunscrita ao seu tempo histórico, que se compreende por Educação Popular

todas as experiências que trabalham com o rol dos sujeitos das camadas populares. Evidentemente, essa é uma das várias orientações. Wanderley (1988), distingue três orientações da EP no Brasil e que podem ser encontradas em outros países da América Latina: a EP com a orientação de Integração (educação instrumental entendida como popularização da educação oficial, sob a hegemonia das classes dominantes); EP com a orientação nacional-desenvolvimentista (versão brasileira de uma “educação funcional”, adaptada do modelo da UNESCO), onde se pretendia distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente; e a EP de orientação libertadora, de cunho progressista, com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da conscientização, da capacitação e da ampla participação social. Esta possui um caráter de politização, tendo em Freire sua principal expressão.

Apesar de várias iniciativas serem denominadas de educação popular, algumas delas não apresentam o caráter transformador da sociedade que é exatamente a essência que distingue a prática de educação popular comprometida com a transformação social. Partindo desse entendimento, é preciso evidenciar que a concepção com que nos identificamos é a que concebe a Educação Popular como práticas que condizem com a construção de um projeto alternativo de sociedade, onde a equidade e a justiça sejam princípios norteadores.

Após a opção teórica e política pela orientação de EP progressista, ancorada nas contribuições freireanas, parece ser necessário contextualizarmos brevemente sua trajetória no Brasil, para que possamos compreender sua problemática atual. Ela tem suas raízes nas experiências pedagógicas ligadas ao movimento anarquista, no início do século XX, quando, segundo Brandão (1985), surgiram, em alguns bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, projetos realizados a partir de pequenas escolas de trabalhadores, destinadas a operários italianos e espanhóis adultos e a filhos de operários. Eram de vocação anarquista.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Brandão comenta que este pode ter sido um primeiro momento em que uma experiência pedagógica com o perfil alternativo e transgressivo de educação popular foi realizada entre nós.

Outro acontecimento, a partir de 1920, foi a mobilização dos defensores da escola pública pela quebra da hegemonia confessional católica na educação. É possível que este tenha sido o primeiro momento em que o nome EP, com um marcado sentido político e ideológico tenha sido empregado no Brasil.

Mas foi na década de sessenta do século passado, no calor das lutas populares, que a EP consolidou suas bases e princípios, se constituindo, pela primeira vez, em uma proposta metodológica específica para a EJA. Freire, seu principal idealizador, propunha um projeto “libertador” de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades, defendendo a abertura da educação a todos, a começar pela inclusão dos excluídos. Defendia que a educação pudesse ser pensada, proposta e praticada a partir da condição dos subalternos e de uma visão de mundo dos menos favorecidos.

Entre 1960 e 1980, compreendia-se a EP como resultante da história latino-americana, dos seus processos políticos, sociais e culturais. Assim, segundo Paludo (2005), a partir de meados de 1960, a EP sofreu diversas influências: o Concílio Vaticano II, os documentos de Medellín e a proposta da Teologia da Libertação, as teorias do desenvolvimento e a teoria da dependência, o ideário de Freire, as experiências da Revolução Cubana e da Nicaragüense, a experiência do Chile, México e de outros processos em curso no Continente. Além destes, havia a Revolução Soviética e, posteriormente, a Chinesa e o pensamento marxista que animava o fortalecimento da sociedade civil latino-americana. Esses acontecimentos internacionais influenciaram Freire, sobretudo em sua mais famosa obra: *Pedagogia do oprimido*, quando evidencia a luta das classes marginalizadas e oprimidas da América Latina.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Gadotti (1998) afirma que, na década de 1960, duas eram as tendências mais significativas de educação popular: a educação funcional (profissional - treinamento de mão-de-obra produtiva) e a educação libertadora como conscientização, representada por Freire. Essas correntes continuaram presentes na década de 70. Neste contexto, com o golpe militar em abril de 1964, o estado militar sufocou os movimentos populares e provocou o exílio de Freire e de muitos de seus companheiros representantes de um processo alternativo à ordem vigente na sociedade, ordem que mantinha os sujeitos submissos e dependentes do poder político e econômico. Para substituir os Movimentos de Cultura Popular, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1985), instituído como programa oficial, caracterizando-se pelos princípios opostos aos defendidos pela educação emancipatória.

A década de 1980 foi marcada pela defesa de uma escola pública popular e comunitária, frente ao processo de reestruturação da democracia, quando emergiram as lutas organizadas pela melhoria salarial e por melhores condições de trabalho. Aparece com ênfase a dimensão política do ato de ensinar. Essa década, para a educação, foi rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade. Muitas organizações dos movimentos sociais se tornaram entidades e instituições, como a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES, a Associação Nacional de Educação – ANDE, a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e outras, iniciando movimentos reivindicatórios bem expressivos. Esse período também foi rico para a produção acadêmica, especialmente aquela ligada ao ideário progressista. A maioria de seus intelectuais, muitos deles vinculados a cursos de pós-graduação, deu contribuições expressivas ao movimento social e aos partidos progressistas. Muito material foi produzido, diversificado, ampliado e boa parte deles, publicado em revistas.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Assim, em 1980 o povo brasileiro se voltou para a luta pela consolidação da democracia, com o movimento das “Diretas Já” e os debates da Constituinte. Conforme Scocuglia (2001:105), isso se refletiu fortemente na educação popular nos anos 80

Com a lenta “abertura política” do Estado Militar, após a Ansitia (1979), fazer “Educação Popular” passou a significar o trabalho político pedagógico junto aos movimentos sociais organizados, aos sindicatos “progressistas”, aos municípios conquistados pelos partidos políticos “de esquerda”. E continuou a significar o trabalho com jovens e adultos, em suas várias modalidades.

Pode-se afirmar que, durante as últimas décadas do século passado, a EP experimentou algumas mudanças importantes: expansão de um projeto de alfabetização (1960), identificação com processos de conscientização política (1970/80) e articulação com projetos preocupados com o meio ambiente, diversidade cultural e o diálogo social (1990). Apesar dessas variações, conforme Kalman (2000:78), “su intencionalidad educativa - de involucrar a los adultos en sus propios procesos y, a través de la formación de actores sociales, mejorar la calidad de vida de los individuos y las comunidades - ha permanecido”.

Nos idos de 1990, o fim do socialismo utópico acentuou a força do neoliberalismo que promoveu mudanças significativas na forma de organizar a vida, a política e a economia do planeta. A própria realidade mundial, tem demonstrado a perversidade desse modelo. O ser humano sentiu-se impotente diante da crescente miséria no mundo, das desigualdades, da injustiça e da exclusão social, causadas pelo modelo neoliberal. As influências desse modelo eram percebidas através da predominância da economia de mercado e do livre comércio, promovendo uma situação em que o máximo possível era mercantilizado e privatizado, com o agravante do desmonte social. Concretamente isso tem levado ao domínio mundial do sistema financeiro e à redução do espaço de ação dos governos, ao aprofundamento da divisão internacional do trabalho e



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

da concorrência e, não por último, à crise de endividamento dos estados nacionais. Condições para que a globalização econômica, política, cultural, educacional ... pudesse desenvolver-se através da interconexão mundial dos meios de comunicação e da equiparação da oferta de mercadorias, das moedas nacionais e das línguas, o que tem ocorrido de forma progressiva nos últimos anos. O crescente abismo entre ricos e pobres e o crescimento do desemprego, da pobreza e da miséria são os principais problemas.

Neste sentido, conforme Paludo (2005), no início deste milênio começaram a surgir delineamentos de contradições das décadas de 1980 e 1990, quando se identifica a tentativa da constituição de um novo império: um novo bloco fora da hegemonia norte-americana, composto por China, Índia, Irã e países do Oriente Médio. Isso parece ser um sinal explícito de uma nova formação social, exatamente no momento em que a política norte-americana começa a dar sinais de perda de legitimidade e credibilidade em decorrência da alta acumulação e concentração de riqueza, que acarreta aumento da pobreza e ampliação das diferenças sociais em todo o mundo.

Neste contexto, os movimentos progressistas são desafiados a revisar suas concepções e métodos. Conforme Pontual (2005:96)

A partir dos meados dos anos 90, diversos estudos sobre os desafios da EP, no final do século XX e início do novo milênio, apontavam a necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas. Este debate denominado *refundamentação da Educação Popular* buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para a sua intervenção.

É neste cenário complexo que a EP precisa rever seus princípios, avaliar suas práticas, identificar suas principais dificuldades, no intuito de construir sua ressignificação/refundamentação para responder a este novo contexto. Assim, nos



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

parece oportuno o diálogo com as várias reflexões e experiências que vêm sendo elaboradas por diversos estudiosos da área, inclusive os participantes do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL.³⁸¹

Inicialmente, é importante assinalar os principais problemas e contribuições da EP, levantando alguns questionamentos: quais são as principais contribuições da EP ao longo dos últimos 40 anos? O que ainda tem vigência? Quais seriam os seus principais entraves e desafios?

Qual é o seu papel diante do contexto atual? Que possibilidades de ressignificação estão postas? Podemos iniciar afirmando que a EP, da década de 1990 em diante, é caracterizada por uma diversidade de movimentos e de novos atores sociais comprometidos com questões de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária e de outros tantos grupos que se reconhecem como estando incorporados, de algum modo, ao espírito e ao ideário das práticas atuais da Educação Popular. Mesmo diante deste novo contexto, a EP mantém seus principais pilares fundadores: ético, político, epistemológico, metodológico, pedagógico.

Reconhecendo suas limitações de análise, diante deste tempo e espaço dinâmico e complexo, a E.P. assume os novos desafios, a partir da sistematização e reflexão crítica e constante de sua prática histórica. Sua existência como prática participativa, dialógica, crítica e flexível, características sempre presentes, continua demonstrando sua força de construir a unidade na diversidade. Outro elemento que permanece firme na EP é a compreensão de refundação do papel do Estado, visando torná-lo efetivamente público, a serviço da população e controlado por ela, pois a prática de educação emancipatória também acontece nos espaços formais onde estão os sujeitos das camadas populares.

³⁸¹ É uma rede latino-americana de cerca de 200 organizações não governamentais, presente em 21 países do nosso continente e que, desde 1980 vem cumprindo sua meta de ser um espaço de articulação e sistematização do movimento da EP na América Latina, inspirada nas formulações freireanas.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

É preciso afirmar que esse processo de ressignificação não implica no abandono da conscientização política, mas na agregação de uma visão mais alargada de conscientização.

Enquanto na década de 1980 a primazia era na classe social, na esfera da economia e da política (influência marxista), hoje o interesse concentra-se no resgate da cidadania e na necessidade de inclusão dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos subempregados, dos homossexuais, enfim, de todos aqueles que precisam encontrar seu espaço e garantir seus direitos sociais, o que possibilitou que a educação popular formasse uma diversidade de segmentos. Isso acarretou a ampliação do seu leque de aliados: intelectuais, técnicos, setores de classe média, setores governamentais, clérigos, religiosos, dentre outros.

Pela importância desse momento de ressignificação e, por causa dele, alguns elementos estão sendo colocados como essenciais neste processo: a busca pela compreensão mais aprofundada desta nova realidade; a revalorização e sistematização da teoria da educação popular; a articulação dos sujeitos e organizações através das discussões de rede (ainda pouco articulada nos países latino-americanos); a urgência de uma participação efetiva e ativa nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais com o propósito de desempenhar um papel de reflexão crítica e de mobilização social. Estes são alguns instrumentos de análise do cenário apresentado.

Algo extremamente necessário para os educadores populares e, de modo especial, para os professores da EJA, é a elaboração da teoria da educação popular, em que se explicitem seus princípios teórico-metodológicos, ou seja: em qual(is) teoria(s) do conhecimento ela se fundamenta? Como os métodos se desdobram e se operacionalizam nos diferentes processos?

Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? Resignificar o trabalho pedagógico é um dos maiores desafios, pois é preciso responder às novas demandas mundiais: meio-ambiente, gênero, ética social, desenvolvimento



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

sustentável, cultura democrática e cidadania, direitos humanos... Isto significa o desafio de trabalhar com os antigos protagonistas históricos e com os novos (emergentes) sujeitos educacionais.

Algumas questões precisam ser aprofundadas, pois como trabalhar (neste mundo globalizado, de avanços tecnológicos, da informação, das novas linguagens) a construção das identidades locais? Como utilizar os diversos saberes dos educandos no contexto de suas singularidades? É urgente reconhecer as diferenças e diversidades que estão presentes no microespaço da sala de aula, da instituição escolar, tentando articular as proposições conceituais da EP com outras referências, buscando diálogos que sirvam para enriquecer e fazer mais consistente sua fundamentação teórica. É preciso articular-se a outros movimentos similares na América Latina e ao redor do mundo e buscar parcerias de forma aberta, ancoradas nos princípios da ética, da participação, do respeito ao diferente, da construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, fugindo da tentação dos reducionismos de que sua própria história é testemunha.

Também não se pode esquecer da necessidade urgente de um maior aprofundamento e explicitação da atual política educacional hegemônica. Afinal, o que ela propõe para a educação do povo? Neste momento é necessário evidenciar os dois projetos que estão influenciando as práticas educacionais: O projeto de concepção neoliberal e o liderado pela Organização das Nações Unidas – ONU. O primeiro faz parte do projeto hegemônico representado pelo FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (articulados com o G-8, grupo dos países mais ricos do mundo, inclusive os Estados Unidos): é o projeto neoliberal. Paludo (2005:62) traz considerações fundamentais a este respeito:

Na educação este projeto se desdobra no entendimento da Educação Popular como educação dos pobres. A política é a privatização da educação. A educação deixa de ser direito e vira mercadoria que se compra e vende no mercado. (...)



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Há a descentralização interna nos países e centralização em nível global da formulação da política, da concepção de educação, do monitoramento e do financiamento da educação. (...) O mercado dita a demanda e pauta o projeto pedagógico. Há uma adequação da concepção e da prática educativa às demandas do novo padrão de acumulação capitalista. Esta prática educativa visa a formação de um homem polivalente, flexível na capacidade de trabalhar abstratamente, que saiba trabalhar de forma participativa e se expressa na pedagogia da qualidade total.

A outra concepção é a encabeçada pela ONU e que também precisa ser discutida e aprofundada. Aqui se entende a EP como uma educação para a mudança, tendo recebido muita influência da Conferência de Educação para Todos, em Jontiem/Tailândia em 1990. Paludo (2005:63) também discute essa outra concepção e afirma:

(...) Resgata o conceito de educação permanente e de educação para toda a vida. A educação é centrada nas necessidades de aprendizagem: instrumentos, conteúdos, habilidades e valores. (...) Recupera o papel do estado nas políticas públicas e estabelece uma relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano – propõe que a educação contribua para erradicar a pobreza por meio do desenvolvimento sustentável. Esta concepção, embora busque resgatar o papel das políticas públicas e a dimensão do direito do povo à educação, se vincula a uma proposta de mudança ou de melhoria do capitalismo. Embora crítica ao neoliberalismo, não faz uma crítica radical a esse projeto. Não propõe a mudança nas estruturas, buscando sempre, tornar o capitalismo humanizado ou humanizar o capitalismo.

Neste cenário é importante estarmos atentos para os grandes acordos mundiais, pois, se isso é certamente importante e necessário, mais fundamental ainda é a preservação do caráter transformador da EP, em uma sociedade caracterizada pelo individualismo e competitividade. Esta nova ordem



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

estabelecida pela economia de mercado e pela democracia representativa, com mais ou menos participação social, mais ou menos justiça, liberdade, equidade... precisa ser questionada. Afinal, é esse projeto de sociedade que se deseja? É esse o tipo de cidadania que se busca? É esse tipo de democracia que almejamos? É preciso demarcar posição, reafirmando a necessidade da transformação da sociedade atual (onde o controle e o domínio são propriedades de um capitalismo que produz a injustiça, exclusão, opressão e segregação) e do alargamento e fortalecimento dos referenciais da sociedade desejada, referendada na democracia verdadeiramente econômica, social, cultural e política. Entretanto, segundo Paludo (2005:52): “não há o indicativo claro da tradução disso em um projeto político para este momento histórico, capaz de se apresentar como alternativa ao hegemônico”. Mas a autora ressalta que, felizmente, isso não significa imobilismo, pois muitas alternativas estão em processo de gestação.

Para o aprofundamento dessas reflexões são imprescindíveis as contribuições da EP, na medida em que esta vem buscando a integralidade das dimensões da vida humana. Por isso a busca de ressignificação / refundamentação é fundamental para aqueles que têm compromisso histórico, político, ético, pedagógico com a formação humana e com a emancipação das camadas populares.

A década de 1990 é caracterizada pelo profundo processo de modernização, fundado na economia de livre mercado. É aqui que se encontra um dos maiores desafios para a humanidade: construir uma modernidade sem exclusão, garantindo e ampliando os direitos humanos, garantindo a paz, consolidando um sistema democrático, respeitando a diversidade e o meio ambiente. Mas o intenso avanço tecnológico e a globalização da economia indicam que a modernização depende da qualificação capaz de assegurar um desempenho elevado dos membros de qualquer sociedade, do seu poder de intervenção. Isto significa dizer que já não bastam programas incipientes de alfabetização, agora é exigida, além de capacidade geral e específica, a preparação subjetiva para a inserção no mercado e

na sociedade, intervindo, construindo e usufruindo todas as oportunidades que a sociedade do conhecimento e da informação pode oferecer.

É neste contexto, na esteira da busca de ressignificação da EP, que a EJA, enquanto vertente da EP Progressista, também reflete acerca de seus limites, amplia sua concepção e busca construir novos horizontes de intervenção. Para isso é preciso, à luz de sua trajetória, refletir e construir sua sustentação teórico-metodológica. Assim, algumas questões se impõem: afinal, quais são as principais dificuldades? O que tem contribuído para a mudança de sua concepção?

Quais são seus novos caminhos e desafios? O documento da UNESCO-CEAAL (2000), parece ser, neste momento, um dos principais instrumentos de síntese destas discussões. Com base no referido documento, pode-se afirmar que não tem sido difícil identificar a falta de prioridade da EJA nas principais políticas educativa na América Latina. Isso é decorrente de alguns fatores como: a influência das concepções economicistas das pessoas e órgãos com poder de decisão, que tratam a educação como empresa, que precisa ser eficiente para obter investimentos e estes serem revertidos em rentabilidade financeira; a própria interpretação equivocada (de alguns órgãos com o poder de decisão) acerca das discussões de Jomtien. Nessa Conferência, a educação é colocada como a instituição social destinada à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem³⁸² das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultas.

Assim, a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Mas alguns aspectos da declaração de Jomtien davam margem a diversas interpretações e, na América Latina, a interpretação que se tornou hegemônica foi a que identificava a educação básica com a educação de crianças. O argumento para relegar a EJA a um plano secundário foi o de que os escassos recursos destinados à educação deveriam ser investidos, prioritariamente, nas crianças. Trata-se de um

³⁸² as necessidades básicas incluem as ferramentas necessárias para continuar aprendendo: leitura, escrita, solução de problemas...; e os estudos básicos para a vida em comunidade (exercício da cidadania).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

argumento extremamente injustificável, principalmente se levarmos em consideração que os jovens e adultos em questão fazem parte da vida dessas crianças, da sua educação. Trata-se de um raciocínio que tem por trás de si a lógica do mercado, que não veria retorno no investimento em jovens e adultos.

Outros fatores que contribuem para identificar o descaso para com a EJA são: a inexistência de um ensino de boa qualidade e da avaliação nos processos e resultados; pouca sistematização; materiais didáticos precários; metodologias tradicionais sustentadas na repetição; currículo que não retrata a diversidade cultural, com práticas homogeneizadoras e desarticuladas dos diversos saberes e experiências do educando; falta de acesso à tecnologia; professores pouco qualificados na área; ausência de uma proposta político-pedagógica que dê sustentação teórico-metodológica à prática pedagógica; ações isoladas e frágil institucionalidade: o sistema de educação regular não assume, como seus, os problemas da EJA. Esta além do Estado, é assumida por vários outros setores tais como: organizações populares, iniciativas privadas e organizações não governamentais. Este fato causa grande dispersão e falta de coordenação entre os vários programas existentes.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades, a década de 1990 foi fundamental para a ampliação da concepção de Educação. Dois foram os principais marcos dessa mudança: A Conferência Mundial de “Educação para Todos” que aconteceu em 1990, em Jomtien e mais especificamente para a EJA, a V Conferência Internacional sobre Educação de adultos – CONFITEA V, tendo como tema central: “El Aprendizaje De Los Adultos: Una Clave Para El Siglo XXI. Celebrada em Hamburgo, Alemanha, em 1997.”

Em Jomtien, verificou-se a preocupação de viabilizar ações e estratégias que pudessem associar educação à subsistência, ao desenvolvimento pleno das capacidades pessoais e à possibilidade de seguir aprendendo durante toda a vida. Sua proposta de uma educação permanente não se limita aos anos de estudo nem à



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

instituição escolar. Deve ser diferenciada, considerando o ritmo de cada um, seus diferentes grupos e suas culturas. Exige esforços intersetoriais, numa perspectiva de defender a satisfação das necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos, dando prioridade aos grupos mais vulneráveis. Em linhas gerais, indica a ampliação dos procedimentos e recursos educacionais, dos conteúdos, dos recursos humanos e financeiros, sugere a ampla participação do Estado, não se restringindo apenas aos Ministérios da Educação, mas também envolvendo os setores privados e as agências não-governamentais.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA V, realizada em Hamburgo (1997), foi um movimento de reação ao descaso com a EJA. Sua organização e estruturação contaram com encontros preparatórios e posteriores à Conferência, nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais, não-governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de discutir, congregar e propor experiências de EJA, buscando mostrar ao poder público a sua importância.

A CONFITEA V colocou como referencial uma política ativa, enfatizando e priorizando o ser humano, educação, saúde, meio ambiente, agricultura e todas as áreas de desenvolvimento social e econômico. Também foi ponto de pauta o desafio de assumir a EJA como responsabilidade a ser compartilhada por toda sociedade. Aqui, a EJA foi enfatizada como uma educação ao longo de toda a vida, cujas características principais deveriam estar associadas aos quatro pilares da educação propostos no informe Delors: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver durante toda a vida. A educação é entendida aqui como direito humano básico e como um das chaves do século XXI. Entretanto, este informe intitulado “La educación encierra un tesoro”, apresenta uma visão da educação de jovens e adultos a partir da tradição européia, não levando em consideração a educação popular com sua perspectiva libertadora. A preocupação com a EJA e com as relações de gênero não foram temas desse informe. Apenas



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

insinuou-se a superação do caráter supletivo e compensatório através do conceito de educação permanente ao longo da vida, ao considerar que os saberes adquiridos e as capacidades mostradas em desempenhos constituiriam a base para novas aprendizagens. (UNESCO-CEAAL: 2000).

O processo de seguimento a CONFITEA V, durante 1998 e 1999 contemplou vários encontros nacionais, sendo utilizados como preparatórios para os regionais e três eventos subregionais³⁸³. Deve-se ressaltar que, conforme documento da UNESCO-CEAAL (2000:70), ao longo deste processo, foi reafirmada “(...) la importancia de la tradición de la educación popular en la EDJA, así como um postura crítica respecto del modelo neoliberal y de las reformas educativas que ubicaron em um segundo plano la EDJA”.

Este esforço de seguimento obteve grande repercussão e importância em diversos fóruns, conforme documento da UNESCO –CEAAL (2000:16)

Fue revelador que en la reunión regional Evaluación de “Educación para Todos” (10 años después de Jomtien) celebrada en Santo Domingo en febrero Del 2000, delegados y observadores hicieron explicito como uno de los más graves déficits durante la década de los 90 ha sido la inacción de los gobiernos y de las sociedades respecto al enfrentamiento integral del analfabetismo y la no consideración de la educación con personas jóvenes u adultas en las actuales reformas educativas.

Reconhece-se a importância da Conferência de Jomtien, entretanto se constatou, dez anos depois, que essa “concepção ampliada” e seus postulados não haviam sido cumpridos para a EJA, não orientando os processos de reforma educacional, menos ainda o de financiamento, pois tanto nas ações governamentais

³⁸³ A reunião de Montevideo (países do Mercosul e Chile, nov. 1998), a Cochabamba (países da subregião Andina, Jan. 1999) e a de Pátzcuaro (países da subregião do Golfo do México e do Caribe, Mar. 1999).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

quanto nas dos órgãos internacionais, a prevalência era da visão economicista de custo-benefício, priorizando o investimento na educação de crianças.

Resultantes das intensas discussões do processo de seguimento da CONFITEA V, foram escolhidos sete temas prioritários para a EJA, e se tenta implementar que as necessidades formativas das novas gerações exigem incorporar, àquela base curricular tradicional, temas emergentes da cultura contemporânea. Segundo a UNESCO-CEAAL (2000:63)

Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación de adultos y a la información; (...) Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo; (...) Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas; (...) Educación con campesinos e indígenas; (...) Educación y jóvenes: un reto permanente en nuevos desafíos; (...) La equidad de género en la educación de jóvenes y adultos; (...) Educación, desarrollo local y desarrollo sustentable en la EDJA.

Ao discutir sobre alfabetização enquanto acesso à cultura escrita e à informação, é preciso inicialmente afirmar que a definição do que é estar alfabetizado vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. De fato, desde os anos 1980 e 1990, a alfabetização passou a ser considerada como uma ferramenta importante para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita. O adulto em processo de aquisição do código escrito traz consigo idéias a respeito do que seja a escrita, inclusive mais cristalizadas do que a criança quando inicia na escola. Esse adulto tem uma visão mais ampla de mundo, ouve e usa a língua antes de lê-la e escrevê-la. Esta concepção de acesso à escrita já estava contemplada de certa forma em Educação como prática da liberdade (1974), quando Freire sinaliza para a necessidade de se optar pela formação do homem-sujeito ou do homem-objeto e chama a atenção para o significado da alfabetização.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Para Freire (1974), alfabetização é um processo que não pode ser reduzido a decifrar códigos, devendo ser compreendido como um meio de conscientização e capaz de possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade. Alfabetização é também auto-conhecimento e conhecimento do grupo social.

É preciso buscar uma teorização da alfabetização cada vez mais complexa que nos permita dar conta da multiplicidade de formas, usos e significados nos diversos contextos sociais. Identifica-se assim, através de vários estudos do uso da língua escrita e do papel desta nas diversas culturas, a idéia de alfabetismos, pois conforme Kalman (2000:81) “En concreto, eso significa que en lugar de alfabetismo es más preciso pensar en alfabetismos, reconociendo así la pluralidad del fenómeno”. A repercussão desses estudos no campo educacional não só proporcionou um novo significado ao conceito de alfabetização, mas vem propiciando formulações de novas orientações do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Quanto às discussões da EJA vinculada ao trabalho, estas apontam para sua articulação com o desenvolvimento local e sustentável, considerando e refletindo criticamente sobre o atual contexto, ou seja, com a reestruturação dos meios / modos de produção (tendo como pano de fundo as políticas econômicas neoliberais), houve grandes modificações no sistema de produção capitalista, como por exemplo, o forte investimento em novas tecnologias de ponta e as novas formas de gestão, caracterizadas pela flexibilização financeira e novas relações de trabalho. Neste contexto, a EJA precisa ser repensada, pois a própria realidade do país tem levado os setores populares a desenvolverem as mais variadas atividades como alternativas de geração de renda e trabalho.

É preciso resgatar o trabalho como princípio educativo. Esta discussão levanta uma das questões cruciais acerca do tema EJA e sua vinculação com o trabalho, tais como: De que forma deve-se articular a questão do trabalho como princípio educativo na formação dos jovens e adultos? Qual seria, então, o papel da



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

EJA, enquanto possibilidade de construção de aprender a empreender? De que forma trabalhar a EJA vinculada com o desenvolvimento local e sustentável?

Ao refletir sobre estas questões, não se pode desconsiderar o desemprego, a precarização do trabalho, a flexibilização das relações de trabalho. São problemas que atingem a milhões, mas as formas de abordá-los e buscar soluções não podem ser resumidas a saídas que procurem apenas suplantar a crise do sistema produtivo capitalista. Deve ter como horizonte a possibilidade de se trabalhar uma nova ética das relações humanas, a vinculação da educação com os processos de trabalho e as novas relações e (auto) gestão do trabalho, tendo como objetivo final não exclusivamente o lucro, mas sim o ser humano.

O processo que deve ser desencadeado pela EJA deve ter um currículo que contemple o desenvolvimento local, envolvendo suas várias dimensões: identitária-local (criar uma identidade local, valorizando seu território ecológico); política (criar uma cidadania ativa, onde se sobressaia a gestão integral, onde todos sejam responsáveis pelas políticas públicas direcionadas para o desenvolvimento local e sustentável); econômica (dinâmica local empresarial de geração de emprego e renda, melhorando o nível de vida da população). Isso requer o resgate do saber acumulado pelos trabalhadores, ressignificando-o, agora, sob sua ótica e propondo uma nova ética nas relações humanas, econômicas e comerciais.

Este processo de transformação cultural deve, fundamentalmente, passar pela Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que ela envolve outras áreas do conhecimento (da tecnologia, das ciências, da comunicação, da corporeidade, da política) e outras linguagens (linguagem corporal, do teatro, da informática, da televisão). Isso significa refletir acerca das outras relações: as de ordem social, econômica e política, abrindo a discussão e o diálogo que permitam, no processo de ensino aprendizagem, aos alunos e educadores, a vivência de outras possibilidades na releitura de suas realidades (específicas) e de lançarem outros



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

olhares sobre realidades diversas para que possam exercer plenamente a cidadania.

Na complexidade de tantas transformações e novas conjunturas, pode-se afirmar que cidadania é um conceito histórico que comporta diversas e mutáveis interpretações, composto por uma multiplicidade de contradições, dimensões e enfoques. Neste sentido, conforme Zarco (2000:152):

(...) no puede haber una sola definición de educación o cidadania, sino que su tratamiento y comprensión dependerán de situaciones históricas, del tipo de interlocuciones que se establezcan entre determinados actores sociales, de sensibilidades culturales y de necesidades significativas.

A cidadania que a participação popular requer, define-se pelos princípios de democracia participativa e ativa, significando conquista e consolidação de um projeto de sociedade igualitária, em que a EJA seja responsabilidade inegável do Estado, constituindo-se, na prática e não só nas leis, como um direito de todos. A educação como uma prática cidadã, inserida numa sociedade plural, que atende predominantemente a juventude, indivíduos trabalhadores ou pretendentes à (re) inserção no mercado de trabalho, carece de uma formação permanente de aprendizagens que dêem conta das novas demandas do mundo contemporâneo: o domínio de suas novas linguagens, os desafios políticos, produtivos e tecnológicos, necessários ao exercício pleno da cidadania. A EJA, então, necessita preparar o sujeito também para aprender a conviver, conforme os quatro pilares do informativo de Delors, o que acarreta a existência de uma educação intercultural que deve respeitar, sobretudo, a diversidade e a pluralidade, características já tão marcantes do século XXI.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Ao propor uma educação intercultural, é preciso considerar as questões de gênero como algo fundamental para explicar as relações sociais que mantemos e estabelecemos com o outro.

Não se pode esquecer que a primeira distinção social é feita através do sexo dos indivíduos. No entanto, o gênero não é necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. Então, é na problematização do sexo que começam os problemas relativos a esta temática, pois o gênero se constrói na relação com a diferença e esta não deve necessariamente ser biológica. Por isso, compreende-se o conceito gênero como plural, dinâmico e constitutivo das relações sociais permeadas por jogos de poder.

Assim, homens e mulheres produzem a partir de suas histórias de vida e de suas culturas, sentidos que se expandem nos campos da afetividade, da autoestima, dos relacionamentos interpessoais e da construção da identidade pessoal e coletiva. Compete à EJA valorizar a sensibilidade, a intuição e a amorosidade como dimensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias de conhecimento (tradicionalmente excluídas da ciência e estereótipo tipicamente atribuídas ao gênero feminino) contribuem para ultrapassar a perspectiva racionalista na produção do conhecimento, enriquecendo a prática educativa. É preciso compreender os mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero, combatendo-as através de um currículo que contemple questões sobre a sexualidade, a violência doméstica, a equidade de gênero, bem como a mobilização para incluir as desigualdades de gênero como tema de políticas públicas, urgentes e necessárias no combate à violência, preservando o direito das mulheres, atendendo, principalmente, aquelas com maiores dificuldades: negras, pobres, indígenas, migrantes, desempregadas, analfabetas.

Neste contexto, não se poderia deixar de discutir também, na perspectiva de uma educação intercultural, as questões dos indígenas e dos camponeses que, de

certa forma, ainda são excluídos de muitos dos benefícios políticos e sociais. É preciso garantir para ambos uma Educação de Jovens e Adultos que preserve sua cultura, hábitos, história, mas que, ao mesmo tempo, propicie as ferramentas necessárias que proporcionem opções, oportunidades e possibilidades de melhoria na qualidade de vida, que promova reflexões sobre a democracia, paz, direitos humanos... aproveitando todo potencial humano e material em benefício da comunidade.

Os processos educativos com indígenas (para estes, deve-se garantir uma alfabetização bilíngüe) e camponeses precisam promover o diálogo intercultural, favorecendo a elaboração de políticas e estratégias específicas que contribuam para consolidar sua autonomia e identidade, reafirmando a educação como um direito humano e garantindo o exercício pleno de sua cidadania.

A cidadania defendida na perspectiva de Adela Cortina (*apud* UNESCO-CEAAL 2000:155), “envolve diversas dimensões: a cidadania política, a social, a econômica, a civil e a intercultural.”

Essa percepção explicita a idéia do conceito multidimensional de cidadania. Deve-se ressaltar que, num continente como o latino-americano, com tamanha desigualdade, o indivíduo pode exercer uma dimensão e ser impedido de ter o usufruto de outras. Isto ocorre pelo exercício passivo da cidadania que, ao ser outorgada pelo Estado com a idéia moral de favor e tutela, trata os direitos do cidadão como uma concessão estatal. Por isso, a importância da defesa da cidadania ativa, em que o cidadão é instituído como portador de direitos e deveres, podendo conquistar novos espaços de participação social e política.

No que se refere especificamente aos direitos humanos, no seguimento da CONFITEA V, também se constatou que, com a volta do Estado democrático, a compreensão política também evoluiu, pois se sabe que não basta existirem eleições livres e leis justas, se elas não forem reconhecidas e respeitadas. Não é suficiente que os governos eleitos democraticamente tenham boas intenções. É



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

preciso estimular a participação individual e social, a consciência crítica e a organização popular. Para Gadotti (2003:3-4), a CONFITEA V foi importante por:

Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; assumir o caráter público da EJA; ter um enfoque intertranscultural e transversal; a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; reconhecer a importância da articulação de ações locais (não se isolar); reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; Fortalecer a sociedade civil; integrar a EJA como uma modalidade de Educação Básica; resgatar a tradição de luta política de EJA pela democracia e justiça social; criar uma agenda própria de EJA e sistematizar e difundir experiências relevantes.

Assim, os debates atuais sobre os objetivos da educação de Jovens e Adultos, direcionam para a formação da cidadania ativa, privilegiando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir nos processos de produção político e cultural.

Uma das maiores contraposições aos desafios da globalização neoliberal é a busca da construção de outro modelo de desenvolvimento sustentável, com ênfase na dimensão humana, baseado no cooperativismo, no desenvolvimento comunitário e local. Algumas de suas características são as tentativas de vivência de novas relações de gênero, etnia, valorização cultural, busca do enraizamento, articulação das dimensões econômica, social e ambiental. Estas experiências que estão acontecendo vêm influenciando a própria concepção de ciência e conhecimento. Paludo (2005) afirma que no Brasil existem setores do campo popular articulados com a Via Campesiana - que é formada por movimentos sociais do campo - que já avançaram bastante na formulação de um projeto alternativo.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Segundo Casillas (2005), outras possibilidades são as formas criativas de auto-governabilidade, da participação dos cidadãos na construção do público e da política pública, (através do orçamento participativo, da gestão colegiada...). Outra prática é a mobilização mundial contra a globalização da forma como está posta, tendo como sua maior expressão o Fórum Social Mundial, que se compõe como um espaço para viver essa multiplicidade de interlocuções, sendo difícil saber se os temas são colocados pela economia, pela ciência política, pela antropologia... Trata-se de um esforço conjunto de deixar-se interpelar pela realidade, imbuído pela utopia de construção de um outro mundo.

Outra grande contribuição é a práxis de Paulo Freire. A riqueza e atualidade de sua produção são os fatores responsáveis por sua influência incontestável em diversas reformas curriculares. Isso se constata nas várias iniciativas que se propuseram a desafiar o caráter centralizador das propostas do MEC (através principalmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN). Essas experiências³⁸⁴ realizaram-se em Estados e municípios em que a oposição conseguiu eleger seus governantes. Deve-se ressaltar que nestas quatro capitais os princípios para a integração do currículo diferiram. Em São Paulo e Porto Alegre, escolheu-se a interdisciplinaridade; em Belo Horizonte, optou-se pelos eixos transversais e norteadores; no Rio de Janeiro, pelos princípios educativos e núcleos conceituais. Isso identifica uma certa autonomia e respeito às especificidades de cada escola, podendo cada uma decidir coletiva e democraticamente o melhor caminho a seguir. Em se tratando de elaboração curricular, houve uma ênfase maior na integração de conhecimentos localmente escolhidos, valorizando os diversos saberes, as especificidades dos sujeitos e a participação da comunidade, do que no saber universal sistematizado.

³⁸⁴ São Paulo (1989-1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994...).

Também sob grande influência do pensamento freireano, a CONFITEA V e seus seguimentos têm possibilitado uma considerável revisão crítica a respeito do currículo, apontando na direção de que os currículos da EJA assumam certos desafios, políticos, sociais, culturais, relacionados ao exercício da cidadania ativa. Assim, as iniciativas de enfrentamento à homogeneização curricular continuam presentes, através da função socializadora e cultural da escola, como espaço de desenvolvimento crítico-reflexivo de alunos e docentes, como campo de conflitos e de alianças que se expressam em decisões coletivamente tomadas.

Concordamos com Scocuglia (2006:12), quando este afirma que é preciso enfatizar o legado freireano

Como um alicerce político-pedagógico das possibilidades das globalizações contra-hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

Essas questões levantadas por Scocuglia, ao enfatizar as contribuições freireanas como possíveis antíteses à globalização hegemônica e neoliberal, nos remetem necessariamente para a formação de professores. Assim, diante de todas as dificuldades e possibilidades da Educação Popular e da EJA elencadas no decorrer desta comunicação, é salutar o resgate do pensamento de Freire, ao sinalizar o respeito às peculiaridades humanas, aos sujeitos historicamente constituídos como capazes de intervir, transformar e construir uma sociedade justa e igualitária.

Para isso, é essencial que se tenha um educador comprometido com os menos favorecidos, com uma práxis voltada para a diversidade, para a cidadania ativa e, fundamentalmente, para a ética e justiça social. Freire (2001:78) afirma que a tarefa fundamental do educador e da educadora é



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

(...) uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

Neste sentido, Freire propõe uma educação problematizadora, dialógica. Essa educação deve despertar no indivíduo a consciência do seu direito inalienável de ser sujeito de sua própria realidade. Essa consciência possibilita ao aluno inserir-se no processo histórico; reconhecer que o homem faz a história e que é capaz de mudar o seu rumo. Para Freire, a conscientização propicia ao educando reconhecer os mitos que escondem a realidade social para melhor compreendê-la. Desta forma, a conscientização acontece quando se ultrapassa a simples apreensão do fato, para analisá-lo de forma crítica, profunda. Educar pela conscientização significa então, possibilitar a busca de plenitude da condição humana, o que pressupõe compromisso com os homens, um compromisso político, ético e humilde. Neste sentido, a relação dialógica e dialética entre professor e aluno deve ser centralizada na dimensão do conhecimento, no sentimento de aceitação do outro, da interação, da intersubjetividade. Isso requer considerar o ser humano como um todo inacabado que se constitui de suas relações sociais, políticas, culturais. Decorre, então, a importância do “outro” na formação subjetiva de cada um de nós.

A ação dialógica defende uma práxis democrática, seja na escola ou nas diversas relações sociais nas quais os seres humanos atuam, isto porque no diálogo rompe-se com esquemas verticais de relações estabelecidas de cima para baixo, de forma autoritária. Ele alerta que esse processo de transformação não pode apenas



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

ser uma luta individual ou de um determinado grupo social, tem que ser um processo coletivo de libertação, conforme Freire (1994:154):

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

Ele aponta para uma prática educativa comprometida com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social. Isso exige um professor que expresse estas dimensões em seu fazer pedagógico e seja capaz de perceber os condicionamentos que interferem na sua prática, analisando-os e aproveitando-os como instrumentos de orientação da sua própria práxis.

Neste sentido, algumas categorias freireanas da prática docente, como a historicidade, o diálogo, a conscientização, a inconclusão e a emancipação deverão permear todo o trabalho do educador e da educadora. Este (a), diante de tal multiplicidade, precisa ter formação consistente - voltada para o múltiplo e para o heterogêneo - que respeite a diversidade e especificidades dos grupos (mulheres, jovens, negros, homossexuais, camponeses, indígenas...), compreendendo que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção, cujas posturas e práticas estejam embasadas em postulados emancipatórios.

Concordamos com Di Pierro (2001), ao afirmar que é preciso compreender a EJA, como um campo de práticas e reflexões amplas, constituído por processos formativos diversos: como formação profissional, desenvolvimento local e comunitário, formação política. Tratando-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

prática e teórica. A EJA, enquanto uma das vertentes da EP, é um importante espaço onde vem se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento e da formação da cidadania ativa.

É certo que o século XXI chegou carregado de problemas, inclusive os educacionais. Dificuldades não resolvidas que se somaram aos efeitos de modernização da globalização neoliberal. Nesse momento de extrema desigualdade, quando os problemas se aprofundam e adquirem proporções dramáticas, a EP ressurgiu como fonte de resistência, em defesa dos oprimidos. Assim, a EP, em pleno processo de ressignificação continua resistindo, conforme Gadotti (2000), na infinidade de práticas silenciosas, de pequenas experiências, perdendo sua unidade teórica, mas ganhando em diversidade, sem perder de vista o seu compromisso com os mais pobres, numa perspectiva de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CASILLAS, Cuauhtémoc A. Lopez. Processo de reflexão coletiva sobre a vigência e desafios da Educação Popular. In: UNESCO-MEC-CEAAL. (2005). **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. – Brasília: UNESCO. Cap. 3. p.187-193.
- CONFITEA V. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos**. *Educación de Adultos y Desarrollo* – Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV), nº 49, 1997, p.287-295.
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO,



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

1999.

DI PIERRO, Maria C. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> >. Acesso em 25.Ago.2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo:UNESP, 1994.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. 21 reunião anual da ANPED. Caxambu, 1998.

_____. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um cenário possível para o Brasil**.

Instituto Paulo Freire.2003. Disponível em

[http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Educação Popula
r EJA/ EJA Um cenário possível 2003.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Educação_Popular_EJA/EJA_Un_cenário_possível_2003.pdf)> . Acesso em: 10. ago.2006.

HOLLIDAY. Oscar Jará. Resignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: UNESCO-MECCEAAL. (2005). **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. – Brasília: UNESCO. Cap. 3, p.239-245

JOMTIEN, Tailândia 05 a 09 de Março de 1990. **Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos**. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>>. Acesso em: 26. ago. 2006.

KALMAN, Judith. Las agendas temáticas prioritarias de la EDJA para América Latina Y el Caribe. In: UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI**. Santiago do Chile: UNESCO. Cap.6, p. 71-101.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – dialogando com redes latino-americanas. In: UNESCO-MECCEAAL. (2005). **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. – Brasília: UNESCO. Cap. 2. p.41-65.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: UNESCO-MECCEAAL. (2005). **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. – Brasília: UNESCO. Cap. 2. p.95-105.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Exclusão social e educação popular no Brasil – 500. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, Jose Francisco de (orgs). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.cap.4, p.101-110.

_____. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2003(4ª edição).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

____. **Globalização, política educacional e pedagogia crítica: primeiras aproximações.** 2006. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/lusofona/Global_pol%20edu_%peda_afonso_htm> . Acesso em 18.Ago.2006.

UNESCO. **La educación de las personas adultas - una clave para el siglo XXI,** Hamburgo, Alemanha, 14-18 de julho. 1997.

UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe - Prioridades de acción en el siglo XXI.** Santiago do Chile: UNESCO.

UNESCO-MEC-CEAAL. (2005). **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas.** - Brasília: UNESCO.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Apontamentos sobre educação popular. In: **VALE.A cultura do povo.** São Paulo: Cortez, 1988. cap. III. Texto-comentário. p.58-79.

ZARCO, Carlos. Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas. In: UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe - Prioridades de acción en el siglo XXI.** Santiago do Chile: UNESCO. Cap.6, p. 142-172.