

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: TENSÃO ENTRE O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO

REIS, Sonia Maria Alves de Oliveira* – UNEB

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Agência Financiadora: FAPESB

A Educação Popular sempre esteve preocupada em fazer uma crítica à Educação, buscando estabelecer outros processos para que os “sujeitos das classes populares não fossem compreendidos como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo”, Brandão (2002, p.142). É justo reconhecermos que existe entre nós toda uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos a respeito da Educação Popular e da EJA. Nesse sentido, questionamos: Que faces da Educação Popular estão presentes na experiência, nas práticas educativas e no cotidiano da EJA? Como se configura/constitui a tensão entre as energias emancipatórias e regulatórias ao se “converter” a EJA (educação popular) em educação escolarizada?

Este trabalho se debruça sobre essas questões e apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que objetiva conhecer os significados e os sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos do MEBIC¹, em continuidade ou rupturas de estudos no ensino regular noturno, a fim de analisar se há ou não tensão entre os processos de regulação ou de emancipação nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos que a inserção do jovem e adulto no processo de escolarização é bastante significativo para o sujeito que, em idade adulta, ingressa nesse universo. Por outro lado, pensamos ser um momento importante na vida do adulto analfabeto encontrar-se com o universo da escola, das letras, dos livros, dos cálculos, ter uma professora, uma rotina diferente das demais que compõem o seu cotidiano. Além disso, é nessa fase que o sujeito enfrenta as maiores barreiras, desde a superação do seu preconceito e o da sociedade, até as condições adversas para freqüentar uma sala de aula proporcionadas por sua condição individual de estudante trabalhador, pela infra-estrutura física e material imprópria da rede escolar para esse tipo de estudante.

* Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da FAE/ UFMG. Bolsista da FAPESB (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia). Orientadora Prof^a Dr^a Carmem Lúcia Eiterer - FAE/UFMG.

¹ Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica

Nesse sentido, Cleide² nos conta que *os participantes do Projeto MEBIC têm um bom desempenho na oralidade, mas muita dificuldade e medo de escrever; enfatizam o tempo todo que não sabem escrever, que seu texto tem muitos erros e parecem morrer de vergonha no momento de expor seus conhecimentos acerca da língua escrita.* Com estas palavras, percebe-se o quanto eles internalizaram mitos como os que dizem que a idade interfere na aprendizagem, que a pessoa de pouca instrução não é inteligente, “papagaio velho não aprende língua”, entre outros. Nessa direção Galvão e Di Pierro (2007. p. 99) abordam que

as práticas educativas realizadas junto àqueles que não sabem ler nem escrever têm que considerar, de maneira contundente, que o jovem ou adulto analfabeto não é incapaz, não é ‘puro’ ou ingênuo, nem é uma criança crescida. O analfabeto é produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante do saber. Nesse sentido, é preciso conhecer mais profundamente o que sabem, o que pensam e como aprendem os jovens e adultos em processo de escolarização.

Santos (2000) nos alerta que é necessário e urgente reafirmar um fazer pedagógico que inclua ao invés de excluir, um saber que emancipe ao invés de tutelar, um saber que contribua efetivamente para a construção de práticas pedagógicas que não compreendam o jovem e adulto como um “incapaz”, “anormal”; um saber que deve, portanto, ser corrigido e normalizado.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa devido às características das questões e objetivos que norteiam o processo de investigação. Como instrumentos de coleta de dados, estamos utilizando diário de campo constituído a partir da observação nos espaços educativos e entrevistas semi-estruturadas; descrição do cotidiano, das práticas, sujeitos e experiências de educação de pessoas jovens e adultas do MEBIC e de uma escola da rede pública de Guanambi-BA³ que desenvolve uma ação pedagógica mais efetivamente caracterizada com EJA, a fim de analisar os sentidos e os significados atribuídos pelos jovens e adultos egressos do MEBIC à escola e ao saber que nela é mediado.

Os resultados das leituras de textos, artigos e publicações mais recentes na área da EJA que nos auxiliam teoricamente nas discussões desta pesquisa, indicam que o paradigma político-pedagógico que orienta a EJA tem seu nascedouro em propostas oriundas dos movimentos populares, propostas essas que não se pautaram pela escolarização. Assim, cremos que é possível ver, na EJA, uma tensão latente. A matriz orientadora traz consigo

² Coordenadora do MEBIC, Guanambi-BA

³ Está situado na mesorregião da Região Centro-Sul da Bahia. Sua população é de 76.203 habitantes. Segundo dados do IBGE (2000), 50,3% da população têm menos de 4 anos de escolarização e o índice de analfabetismo atinge um percentual de 22%.

elementos “libertários” e pouco expostos a normatizações e regulamentações, enquanto a proposição de escolarização vai ser necessariamente reguladora. Identificamos, então, que, “[...] quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO 2001, p. 58).

Nesse sentido, a perspectiva orientadora da EJA implementada pela escola regular veio da educação não formal ligada aos movimentos populares. Portanto, em princípio, mais ligada a tendências “emancipatórias” tanto no ideário quanto na estruturação (os Círculos de Cultura, organizados por Paulo Freire nos anos 60, são exemplo emblemático). Entretanto, ao se transformar em uma política pública que tem em seu cerne um processo de escolarização, a EJA passa, necessariamente, a ser regradada e normatizada. Na medida em que passa a ser oferecida em Escolas, toda a carga regulatória da escola passa a fazer parte da EJA. A escola regular de EJA procura, então, colocar em diálogo duas tradições opostas: a tradição da educação popular, ligada ao conhecimento como saberes populares, como emancipação, e a tradição dos sistemas educativos, ligada aos conhecimentos escolares.

Em contraposição, Arroyo (2006) aponta para uma educação e formação de adultos que tenham como referência o modelo de educação popular. A partir desse foco, surge um questionamento: “quais são os traços mais ricos desse perfil que não devem ser perdidos?” Para o autor, o estudo realizado por Fávero (2006), sobre o processo da EJA nas décadas de 60 e 70, a partir de um movimento de educação popular, com base no MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. Arroyo assinala que

“a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário sempre se espalhou pela sociedade. A EJA sempre fez parte da dinâmica mais emancipatória. (...) se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação” (2006, p.19).

Nesse contexto, emerge a segunda indagação: queremos uma EJA emancipatória, dos jovens e adultos populares trabalhadores, ou será a melhor alternativa enquadrá-la num sistema educacional que tende a ser regulador? Sobre essa problemática o Relatório Síntese do I Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos, na UFMG, em maio de 2006, afirma:

É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço

escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos.

Nessa direção, entendemos que pensar práticas emancipatórias de educação nos remete a duas principais formas de conhecimento da modernidade: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação (SANTOS, 2000). O conhecimento emancipação é uma progressão de um estado de ignorância, que o autor chama de colonialismo, para um estado de saber designado pela solidariedade. Já o conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância designado de caos e um estado de saber denominado de ordem. Assim, enquanto o conhecimento-emancipação transita do colonialismo para a solidariedade, o conhecimento-regulação transita do caos para a ordem.

Segundo Giddens (2002), o objetivo de uma política emancipatória é libertar os grupos não-privilegiados de sua condição negativa entre os grupos na sociedade. Dessa forma, apoiamos-nos na noção de “política de vida” de Giddens para afirmar que a EJA como “política da vida” existe para ser transformada, percebida como um projeto pessoal e social, mobilizadora da capacidade de transformação e de mudança que os atores educativos possuem.

Conceber a educação de jovens e adultos como “política da vida” consiste, então, em decisões políticas que derivam da liberdade de escolha e do poder gerador como capacidade transformadora, de imprimir uma dinâmica organizacional: pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo; pensar a EJA como uma política pública prioritária, permanente e continuada. Pensar a EJA como um projeto da renovação da tradição, e, finalmente, é preciso não esquecer o papel do Estado na Educação de Jovens e Adultos, uma administração que não se esgote na regulação normativa, mas que se revele como a supervisão capaz de providenciar financiamento, investimento, apoio, colaboração e a intervenção reguladora contra as desigualdades e a favor da universalidade do acesso, igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares dos jovens e adultos.

Referências

ARROYO, M.G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultas. In: SOARES, Leôncio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica\ SECAD-MEC\UNESCO, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DI PIERRO, M.C. **Descentralização, focalização e parceria**: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.27, p. 321-338, 2001a.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 05/04/07.

_____; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular**: análise da prática educativa do MEB (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.